



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

La música como herramienta inclusiva: el conjunto
musical en la escuela de Laureana di Borrello

TESIS DOCTORAL DE FRANCESCO MANNIS

DIRIGIDA POR:

Dr. MIGUEL CORELLA LACASA

Dr. PABLO GARCÍA TORRELLES

Dra. MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES

Depositada el 22/04/2022

AGRADECIMIENTOS

D.^a María Auxiliadora Sales Ciges, que con profesionalidad, generosidad y valioso soporte ha seguido y revisado el desarrollo del trabajo en todas sus fases.

D. Miguel Corella Lacasa, por aceptar dirigir este trabajo, por poner a mi disposición su experiencia y por sus consejos valiosos.

D. Pablo García Torrelles, por aceptar dirigir este trabajo, por su amable disponibilidad y por su importante ayuda.

Prof. Luigi Berlinguer por aceptar la entrevista y por su preciosa aportación al desarrollo del estudio.

Prof. Maurizio Managò por su amabilidad, su constante presencia y su enorme esfuerzo en facilitar la información requerida y tramitar los procesos organizativos durante las estancias de investigación.

Prof. Giuseppe D'Aprile por su amable disponibilidad y por su preciosa aportación.

D. Antonio Rettura por su asesoramiento técnico y su valiosa ayuda.

A la dirección y el profesorado del colegio por el tiempo que dedicaron a este estudio.

A todo el alumnado que ha colaborado al desarrollo de esta investigación.

RESUMEN

Italiano

L'obiettivo principale di questo studio consiste nel verificare se l'insegnamento musicale, e in particolar modo la pratica musicale d'insieme (dalle piccole formazioni a quelle orchestrali), sia in grado di facilitare i processi di inclusione in alcuni contesti sociali e didattici compromessi per differenti cause.

Per dare risposta a questa domanda, la ricerca ha rivolto la sua attenzione sull'insegnamento musicale nelle Scuole Secondarie di Primo Grado italiane con studenti di età compresa tra 11 e 14 anni e, in concreto, in una scuola calabrese che, nell'ambito della sua offerta formativa, propone il corso di Strumento Musicale; tale materia offre ad alunne e alunni la possibilità di frequentare lezioni di strumento sia a livello individuale sia d'insieme.

Partendo da questo obiettivo di carattere generale, si è ritenuto utile anche verificare se le Scuole Secondarie di Primo Grado ad indirizzo musicale italiane (e in particolar modo la pratica musicale d'insieme ad esse correlata) stiano svolgendo una funzione didattico-sociale che varca non solo i confini di una semplice materia scolastica, ma anche quelli dello stesso istituto, con ricadute positive per tutta la società e il territorio circostante.

Nonostante l'indirizzo musicale sia ormai una materia presente in molte delle Scuole Secondarie di Primo Grado italiane, la scelta dello studio in questione è ricaduta su una realtà musicale che negli ultimi dieci anni si è fatta conoscere su tutto il territorio nazionale per il forte impatto sociale che la pratica musicale d'insieme ha avuto per l'intera comunità circostante.

La ricerca, infatti, si è svolta nella scuola "G. B. Marzano" di Laureana di Borrello (Calabria-Italia) dove il corso di Strumento Musicale è riuscito, grazie anche a una sinergia di intenzioni e lungimiranza di impegni con l'altra realtà musicale del paese (orchestra "Ragone"), a esercitare una forte influenza di coesione sociale che ha oltrepassato gli stessi limiti dell'istituto scolastico.

L'attenzione dello studio si è focalizzata nel seguimiento di sei alunni vincolati con il corso di Strumento Musicale per i quali, in fase di selezione del campione, sono emersi elementi o problemi concreti che hanno fatto sospettare rischi di esclusione o possibili vantaggi derivanti dalla partecipazione all'attività musicale. Allo stesso tempo, si è cercato di verificare l'efficacia dell'insegnamento dello Strumento Musicale dal punto di vista prettamente tecnico e il ruolo che lo stesso

ricopre all'interno del ciclo di studi musicali nei suoi rapporti di propedeuticità con gli altri ordini di scuola.

La raccolta dei dati utili per il seguimiento dei casi in questione si è basata sulla combinazione della metodologia quantitativa e qualitativa in modo che la duplice prospettiva potesse fornire basi più solide per la conferma delle ipotesi strutturate in partenza.

L'analisi dei risultati osservati ha evidenziato il forte impatto che lo Strumento Musicale ha esercitato (e sta esercitando) per l'intera comunità di Laureana, anche grazie al forte legame tra lo stesso e l'orchestra "Ragone" che offre un percorso di continuità e di crescita sia dal punto di vista musicale, che umano e sociale.

Le conclusioni lasciano pensare, senza cadere in facili e fallaci generalizzazioni, che lo Strumento Musicale stia esercitando un ruolo sociale che va oltre a quello degli obblighi di una semplice materia scolastica, sia per la capillarità della sua diffusione su tutto il territorio italiano, sia per le possibilità di aggregazione sociale e crescita integrale proprie della stessa disciplina, soprattutto negli aspetti connessi alla pratica musicale d'insieme.

Castellano

El objetivo principal de este estudio radica en verificar si la enseñanza musical y en particular medida la práctica musical de conjunto (desde las formaciones más pequeñas hasta las formaciones orquestales), puede facilitar los procesos de inclusión en contextos sociales y didácticos comprometidos por diferentes razones.

Con el fin de contestar a esta pregunta, se ha focalizado la atención en la enseñanza de la práctica musical en el nivel de secundaria con estudiantes de edades comprendidas entre 11 y 14 años y, más concretamente, en una escuela secundaria de primer grado de la región de Calabria (Italia) que cuenta, en su oferta formativa, con la asignatura de instrumento musical; dicha asignatura permite al alumnado del centro recibir clases de instrumento musical tanto de forma individual como de conjunto.

A partir de este objetivo general, también ha resultado útil verificar si las escuelas italianas con la enseñanza de instrumento musical (y en particular medida la actividad de música de conjunto del mismo curso) están desarrollando un rol

didáctico y social que va más allá no sólo de los límites de una simple asignatura sino también de los límites de la misma escuela, con efectos positivos para la sociedad y el territorio que rodea la escuela.

Aunque la asignatura de instrumento musical esté ya radicada en muchas escuelas italianas, se ha elegido para este estudio una realidad musical que desde hace diez años se ha dado a conocer a nivel nacional por las evidentes influencias sociales que la práctica musical de conjunto ha habido para toda la comunidad.

La investigación se ha llevado a cabo en el instituto “G. B. Marzano” de Laureana de Borrello (Calabria-Italia) en el cual el curso de instrumento musical ha logrado, también gracias a una estrecha colaboración con otra realidad musical del pueblo (orquesta “Ragone”), ejercer fuertes influencias de cohesión social que ha ido más allá de los espacios escolares.

El estudio se ha centrado en el seguimiento de seis alumnos del curso de instrumento musical de los cuales, en la fase de selección del muestreo, habían salido a la luz algunos elementos que dejaban sospechar tantos probables riesgos de exclusión como ventajas conectadas con la participación a las actividades musicales. Al mismo tiempo se ha intentado averiguar la eficacia de la enseñanza de instrumento desde el punto de vista estrictamente técnico y el rol que dicha asignatura desarrolla en el ciclo de estudios musicales en sus relaciones propedéuticas con los otros grados.

La recogida de datos relativos a los casos objeto de estudio se ha llevado a cabo a través de la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa para que la doble perspectiva pudiera otorgar bases más sólidas a la hora de confirmar las hipótesis iniciales.

El análisis de los datos observados ha evidenciado la fuerte influencia que la asignatura de instrumento musical supuso (y está suponiendo) para toda la comunidad del pueblo de Laureana, también gracias a la conexión entre el mismo curso de instrumento y la orquesta “Ragone” que ofrece una posibilidad de continuación y de crecimiento tanto desde el punto de vista musical como humano y social.

Las conclusiones dejan suponer, sin caer en simples y falsas generalizaciones, que el instrumento musical esté desarrollando una labor social que va más allá de sus obligaciones de asignatura escolar, debido a su difusión capilar en todo el territorio nacional y a las posibilidades de cohesión social y desarrollo integral propias de la misma asignatura, en particular medida por los aspectos relacionados a la práctica musical de conjunto.

Valenciano

L'objectiu principal d'aquest estudi radica en verificar si l'ensenyament musical i en particular mesura la pràctica musical de conjunt (des de les formacions més xicotetes fins a les formacions orquestrals), pot facilitar els processos d'inclusió en contextos socials i didàctics compromesos per diferents raons. Amb la finalitat de contestar a aquesta pregunta, s'ha focalitzat l'atenció en l'ensenyament de la pràctica musical en el nivell de secundària amb alumnes d'edats compreses entre 11 i 14 anys i, més concretament, en una escola secundària de primer grau de la regió de Calàbria (Itàlia) que compta, en la seva oferta formativa, amb l'assignatura d'instrument musical; aquesta assignatura permet al alumnat del centre rebre classes d'instrument musical tant de manera individual com de conjunt.

A partir d'aquest objectiu general, també ha resultat útil verificar si les escoles italianes amb l'ensenyança d'instrument musical (i en particular mesura l'activitat de música de conjunt del mateix curs) estiguen desenrotllant un rol didàctic i social que va més enllà no sols dels límits d'una simple assignatura sinó també dels límits de la mateixa escola, amb efectes positius per a la societat i el territori que rodeja l'escola.

Encara que l'assignatura d'instrument musical estiga ja radicada en moltes escoles italianes, s'ha triat per a este estudi una realitat musical que des de fa deu anys s'ha donat a conèixer a nivell nacional per les evidents influències socials que la pràctica musical de conjunt hi ha hagut per a tota la comunitat.

La investigació s'ha dut a terme en l'institut "G. B. Marzano" de Laureana de Borrello (Calabria-Italia) en el qual el curs d'instrument musical ha aconseguit, també gràcies a una estreta col·laboració amb una altra realitat musical del poble (orquestra "Ragone"), a exercir fortes influències de cohesió social que ha anat més enllà dels espais escolars.

L'estudi s'ha centrat en el seguiment de sis alumnes del curs d'instrument musical dels quals, en la fase de selecció del mostratge, havien eixit a la llum alguns elements que deixaven sospitar tants probable riscos d'exclusió com a avantatges connectades amb la participació a les activitats musicals. Al mateix temps s'ha intentat esbrinar l'eficàcia de l'ensenyança d'instrument des del punt de vista estrictament tècnic i el rol que la dita assignatura desenrotlla en el cicle d'estudis musicals en les seues relacions propedèutiques amb els altres graus.

La recollida de dades relatives als casos objecte d'estudi s'ha dut a terme a través de la combinació de la metodologia quantitativa i qualitativa perquè la doble

perspectiva poguera atorgar bases més sòlides a l'hora de confirmar les hipòtesis inicials.

L'anàlisi de les dades observats han evidenciat la forta influència que l'assignatura d'instrument musical va suposar (i està suposant) per a tota la comunitat del poble de Laureana, també gràcies a la connexió entre el mateix curs d'instrument i l'orquestra "Ragone" que oferix una possibilitat de continuació i de creixement tant des del punt de vista musical com a humà i social.

Les conclusions deixen suposar, sense caure en simples i falses generalitzacions, que l'instrument musical estiga desenrotllant un rol social que va més enllà de les seues obligacions d'assignatura escolar, a causa de la seua difusió capil·lar en tot el territori nacional i a les possibilitats de cohesió social i desenrotllament integral pròpies de la mateixa assignatura, en particular mesura pels aspectes relacionats a la pràctica musical de conjunt.

Inglés

The main objective of this study is to verify whether musical teaching and in particular ensemble musical practice (from smaller formations to orchestral formations) can facilitate inclusion processes in social and didactic contexts, which are compromised for different reasons.

In order to find answers to this question, the main focus lies on musical practice teaching at the secondary level with students between the ages of 11 and 14 and, more specifically, at a middle school in the region of Calabria (Italy), that includes, in its formative offer, the subject of musical instrument; this subject allows students of the center to receive musical instrument classes both individually and in groups.

Based on this general objective, it has also been useful to check whether Italian schools offering musical instruments teaching (and in particular the activity of ensemble music in the same academic course) are developing a didactic and social role, that goes beyond not only the limits of a simple subject but also the limits of the same school, with positive effects on society and the communities surrounding the school.

Although the subject of musical instrument is already rooted in many Italian schools, for this study a specific musical reality has been chosen, which in these

last ten years has come to be known nationwide because of the obvious social influences that the ensemble musical practice has had for the whole community.

The research has been carried out at the High School "G.B. Marzano" in Laureana de Borrello (Calabria-Italy) in which the class of musical instrument has achieved, partly due to a close collaboration with another musical reality of the town (the "Orchestra Ragone"), to exert a strong influence of social cohesion that has gone beyond the school areas.

The study focused on the follow-up of six students of the musical instrument class. Regarding a number of these students some elements had come to light during the sampling selection phase that hinted to likely risks of exclusion as well as to advantages to be gained from the participation in musical activities. At the same time an attempt has been made to evaluate and measure the effectiveness of instrument teaching from a strictly technical point of view, and also the role that this school subject plays in the cycle of musical studies in its propedeutic relationships with the other degrees.

The collection of data relating to the cases under study has been carried out through the combination of quantitative and qualitative methodology so that the dual perspective could provide stronger foundations when confirming the initial hypotheses.

The analysis of the studied data has shown the strong influence and meaning that the entire community of the people of Laureana attaches to the subject of musical instrument, also thanks to the connection between the same instrument class and the "Orchestra Ragone", that offers a possibility of continuation and growth both from a musical and a human and social point of view.

The conclusions suggest, without falling into simple and false generalizations, that the musical instrument teaching is developing a social role that goes beyond its obligations as a school subject. This is so, because of its capillary dissemination throughout the whole of the country and the possibilities of social cohesion and integral development it offers, typical of the same subject, in particular of the specifics related to ensemble musical practice.

PALABRAS CLAVE: inclusión, música de conjunto, instrumento musical, escuelas italianas con instrumento musical

Introducción	x
1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. Estado de la cuestión	1
1.1.1. Educación inclusiva.....	1
1.1.2 Educación musical para la inclusión.....	15
1.2. Metodología	33
1.3. Fuentes Documentales	39
1.4. Problema de investigación	48
1.5. Preguntas y objetivos	51
1.6. Estrategia Metodológica.....	60
1.6.1. Muestreo y selección de los casos	63
1.6.2. Fases del proceso de Investigación	74
1.6.3. Temporalización	76
1.6.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos	86
1.6.5. Análisis de datos.....	109
1.6.6. Cuestiones éticas	115
2. ESTUDIO DE CASOS.....	118
2.1. Las escuelas secundarias de primer grado con la asignatura de instrumento musical.....	118
2.1.1. Evolución del marco normativo de la asignatura de instrumento musical..	119
2.1.2. Situación reciente y previsiones futuras	138
2.2. El instituto “G.B. Marzano” de Laureana di Borrello (Reggio Calabria) ...	146
2.2.1. El pueblo de Laureana di Borrello.....	157
2.2.2. La orquesta de vientos “Ragone”.....	161
2.2.3. La conexión entre la orquesta “Ragone” y el curso de instrumento musical	165
2.3. Estudio de casos.....	169
2.3.1. Caso 1: Marta (Clarinete - Saxo)	169
2.3.2. Caso 2: Elena (Clarinete).....	186
2.3.3. Caso 3: Paolo (Clarinete).....	202
2.3.4. Caso 4: Daniela (Piano)	220
2.3.5. Caso 5: Aurora (Saxo).....	239
2.3.6. Caso 6: Luca (Clarinete-Tuba).....	255
3. RESULTADOS	272

4. CONCLUSIONI	302
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	332
5.1 Aspectos editoriales	350
6. ANEXOS	354
Anexo 1: Decreto Ministerial del 31 de enero 2001 n.7.....	354
Anexo 2: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante las clases de instrumento musical	360
Anexo 3: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante las demás asignaturas	364
Anexo 4: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante la actividad de la orquesta “Ragone”	367
Anexo 5: Modelos cuestionarios	371
Anexo 6: Tabla general tabla general (preguntas – objetivos - instrumentos de recogida – informantes - indicadores utilizados para el análisis)	376
Anexo 7: Ejemplos de adaptaciones realizadas por el profesorado de instrumento musical	381
Anexo 8: Estrategias para una didáctica música inclusiva.....	388
Anexo 9: Anexo “A” del Decreto Ministerial del 6 agosto 1999 n.201. Programas ministeriales de instrumento musical	391
Anexo 10: Artículos de prensa sobre la actividad musical y social de la orquesta “Ragone”	407
7. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	412

Introducción

Hoy en día hablar de las ventajas de la práctica musical para la formación de los jóvenes y la importante contribución que ésta conlleva al desarrollo integral de la persona ya ha dejado de ser algo muy novedoso. La gran mayoría de los sistemas educativos atribuyen a la educación musical (en su parte práctica y teórica) el rol de una asignatura autónoma del currículo y, paulatinamente, proyectos musicales, tanto dentro como fuera de los colegios, se han ido desarrollando y difundiendo por todo el mundo. Las características, las modalidades y los fines de estos proyectos de carácter práctico-musical han sido varios y se han expresado en una multitud de formas en contextos tanto distintos entre sí como lejanos geográfica y culturalmente. Desde las afueras de Caracas hasta las cárceles de EEUU, estas experiencias musicales se han desarrollado de forma transversal a la riqueza y al desarrollo socioeconómico casi como si se tratara de una necesidad intrínseca al ser humano. El hacer música juntos ha ido mucho más allá del mero factor musical, llegando a ser experiencia de vida, herramienta de crecimiento, posibilidad de inclusión y vehículo de valores.

El estudio que he llevado a cabo en este trabajo se ha centrado en uno de estos proyectos con el fin de analizar si la práctica musical de conjunto puede ser una herramienta de inclusión social en contextos muy frágiles en los cuales las desviaciones y las fáciles tentaciones ofrecidas por la criminalidad representan una atractiva trampa en la que pueden caer muchos jóvenes.

Concretamente, he realizado la investigación en un instituto de Calabria, la comunidad más al sur de la Península italiana que se ha dado a conocer en las páginas de la prensa mundial por la fuerte presencia criminal de la mafia que en esta área geográfica se le conoce como *'ndrangheta*.

El centro elegido para la investigación es la escuela secundaria de primer grado de Laureana de Borrello, un pequeño pueblo en provincia de Reggio Calabria; un área geográfica con un gran potencial de desarrollo y que, al mismo tiempo, sufre una depresión económica y social muy evidente por el control que ejerce la mafia en toda clase de iniciativas económicas y empresariales.

En este centro escolar, a partir del año 2003, se ha activado el curso de instrumento musical según la normativa ministerial italiana (Decreto Ministerial del

6 agosto 1999 n.201). A lo largo de su actividad y gracias a la labor del equipo directivo y del profesorado del centro se ha ido desarrollando una realidad musical que ha superado los límites físicos del centro, llegando a involucrar no sólo a muchos jóvenes sino también familias y otros agentes externos, constituyendo lo que podríamos definir una “comunidad de aprendizaje” entendida como una estructura “basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concrete en todos sus espacios, incluida el aula”. (Valls, 2000, p. 8 citado en Fernández-Carrión, 2011, p.75).

Entender el papel que la música y más aún la práctica musical de conjunto representa para las alumnas y los alumnos de este centro y hasta dónde llegan los efectos positivos en términos de inclusión, ha sido el hilo común que me ha guiado durante la investigación. Como veremos más adelante, la música ha sido valorada como herramienta socializadora, transformadora de vidas y como generadora de sanas perspectivas de futuro, contribuyendo no sólo al desarrollo integral de chicas y chicos sino también a la inclusión de individuos que vivían al margen de la sociedad y vulnerables a innumerables amenazas, en el caso en cuestión, a las silenciosas amenazas cotidianas de la “cultura” mafiosa y todo lo que de esta deriva (criminalidad, pobreza, resignación, aceptación, etc.). De hecho, para muchos de ellas y ellos, ese tipo de riesgo tiene muy buenas probabilidades de convertirse en una vida sin motivación, seguridad y perspectivas y es por esa misma razón que cualquier oportunidad de crecimiento sano, de protección y de crear oportunidades de desarrollo ha de ser apoyada con todos los medios disponibles.

La relevancia del estudio en cuestión se funda precisamente en verificar si la actividad musical que se ha desarrollado gracias a la activación del curso gratuito de instrumento musical en la escuela secundaria de primer grado de Laureana, ha proporcionado beneficios a la vida de alumnas y alumnos y si han tenido posibilidad de experimentar una guía alternativa para ser incluidos en el contexto escolar y social, hasta incluso llegar a poder cambiar sus vidas (De França Neto, 2014); y todo esto en un contexto tan problemático como el de un pueblo del interior de Calabria, donde la mafia está muy arraigada y en el cual la migración por falta de oportunidades sigue siendo un destino común para chicas y chicos en búsqueda de una realización personal.

El estudio sobre la realidad de la escuela de Laureana me ha llevado a averiguar no sólo en qué medida la música ha sido generadora de un mensaje de posibilidad y de esperanza sino también nos ha planteado la duda de si la red de escuelas con instrumento musical que se ha extendido por toda Italia sobre todo a partir del año 1999 puede constituir un verdadero sistema que, de forma más o menos silenciosa y a pesar de sus dificultades de reglamentación, está desarrollando un papel de máxima importancia tanto en términos musicales (ofreciendo una instrucción musical gratuita) como en términos de inclusión. El ejemplo de Laureana podría ser solo uno entre muchos otros, una pieza en una red capilar de pequeñas realidades positivas que, a través de la práctica musical, están logrando resultados educativos y sociales que no se han planteado a priori, especialmente en contextos problemáticos que, lamentablemente, en Italia son bastante comunes si bien por razones distintas (pobreza, criminalidad, mafia, inmigración, afueras, etc.).

1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Estado de la cuestión

Para la búsqueda de los antecedentes, en el repertorio bibliográfico especializado y en los diferentes soportes disponibles, se han combinado palabras clave del ámbito musical con el de la inclusión social y, a continuación, se ha ampliado la investigación generalizando un poco más en las palabras clave hasta llegar a incluir proyectos de ámbito más general. La selección final para este trabajo incluye estudios que abordan el concepto de inclusión social, evolución de enfoques, perspectivas y nuevas propuestas para el futuro, tanto desde el punto de vista del contexto escolar, como desde la perspectiva social.

El orden del análisis ha sido a partir de los más generales (centrados en sistemas educativos en general y relacionados con la interculturalidad y ciudadanía), hacia otros realizados a través de las artes, hasta llegar a los más concretos, aquellos que han utilizado la música como herramienta de inclusión social, también en contextos de escuelas y bandas de música.

1.1.1. Educación inclusiva

En un plano más general, se ha intentado primeramente delinear el concepto de educación inclusiva y las variantes semánticas que a ésta se atribuyen, con el fin de sacar a la luz las diferentes interpretaciones e intentar buscar unas líneas comunes, si las hubiera. Según Mitchell (2005) existen hasta diez y seis diferentes interpretaciones, desde la que se estableció en la Declaración de Salamanca¹ hasta llegar a un concepto más amplio que se refiere al proceso de

¹ "Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el

evolución y de reorganización de la escuela para dar respuestas adecuadas a las exigencias educativas del estudiantado.

Considerar la educación inclusiva como aquella que atiende a alumnas y alumnos con dificultades para intentar resolverlas con medidas especiales o específicas podría no ofrecer una visión completa de su concepto y del significado que se le atribuye en el ámbito educativo. Una perspectiva más exhaustiva sería la de considerar la educación inclusiva desde una postura sistémica (Ainscow et al., 2006) según la cual cabría reorientar el modelo de educación, poniendo al centro de la atención no sólo el alumnado con riesgo de exclusión o con necesidades educativas especiales, sino la escuela en su totalidad y complejidad así como las medidas individuales y estructurales para llegar a poder ofrecer unas respuestas educativas eficaces a las diferencias.

La búsqueda realizada sobre el concepto de educación inclusiva, nos ha llevado a descartar la idea según la cual la misma debería asociarse sólo a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (D'Alessio, 2011) y, en un plan más detallado, a diferenciar entre inclusión e integración. El peligro de solapar los dos términos podría llegar a ofrecer una visión distorsionada del significado más profundo que se suele atribuir a la inclusión. Tal como diferencia el mismo autor, la integración tiene que ver principalmente con el conjunto de medidas que se toman en la clase con el fin de subsanar las dificultades de aquel alumnado que evidencia dificultades por diferentes razones, mientras que la inclusión se dirige no sólo al ámbito escolar sino también al contexto social y

niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, en sus cifras en inglés]. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Informe final. Salamanca, 1994. Consultado el 11/10/2019 en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1597_19

político; el foco de atención de la inclusión se centra en los diferentes aspectos que determinan la estructura de la escuela (pedagogía, evaluación, currículo, organización escolar) con el fin de poder llegar a ofrecer una enseñanza de calidad para todos, reconociendo la diversidad como una condición humana posible. La diversidad, pues, se relaciona de forma muy estricta con la inclusión y solo una profundización del mismo concepto de diversidad, a través del análisis de los múltiples factores que pueden marcar las diferencias, puede ofrecer una perspectiva más orgánica del problema. Sería necesario entonces, tal como afirman Stainback & Stainback (1992), una escuela inclusiva caracterizada por actuar unos programas educativos adecuados que estimulen la participación de todos y favorezcan el aprendizaje según las necesidades de cada alumno y que, al mismo tiempo, ofrezcan todas aquellas medidas de apoyo útiles para tener éxito (tanto para el estudiantado como para el profesorado).

También otros autores como, entre otros, De la Puente (2009) y Oliver (1996), focalizan la atención en separar los términos de integración e inclusión subrayando que el proceso de inclusión debería atender al cambio de las escuelas y su planteamiento organizativo con el fin de proporcionar una educación para todos haciendo hincapié en la negociación y eliminando todo rasgo impositivo o conflictual. Además, la inclusión supone reconocer la diversidad como valor y no como algo trágico que afecta al alumno interesado casi hasta implementar el estado de anormalidad.

Siguiendo a Dovigo (2017), podríamos decir que la integración tiene como objetivo el de identificar una condición de la persona etiquetando su estado, mientras que la inclusión representa un proceso, una filosofía de la aceptación según la cual se hace realidad el hecho de ofrecer a todo el alumnado un marco

educativo dentro del cual valorar las diferencias, apreciar los distintas aportaciones y donde las oportunidades sean iguales para todos.

La necesidad de relacionar la inclusión con los elementos que constituyen el contexto tanto escolar como social bajo la organización de un modelo de referencia general, es un elemento que también ha sido objeto de atención por parte de Rouse (2008) según el cual, también algunos de los mejores métodos didácticos con un evidente potencial inclusivo (como por ejemplo el aprendizaje cooperativo) no tendrían su misma eficacia si no estuvieran englobados en sistemas y modelos teóricos de referencia que puedan delinear, o al menos indicar, la bases para un intervención significativa. Según el mismo Rouse, cuando un educador cree en el potencial inclusivo de sus estrategias didácticas según el principio (y el derecho) de un aprendizaje para todo su estudiantado, debería, de forma consecuente, diseñar sus acciones según un modelo general basado en tres momentos distintos pero estrictamente conectados entre sí: conocer, creer y hacer. Si consideramos la inclusión en un contexto educativo, como es el caso de este estudio, sería más correcto hablar de educación inclusiva cuya característica principal, según Booth et al. (2000), radica en sacar a la luz e intentar cancelar (o por lo menos disminuir) todas aquellos impedimentos que puedan comprometer el aprendizaje para todos y, aún más, el fundamental derecho a la participación a la oferta educativa.

Según lo dicho, el objetivo de la educación inclusiva conlleva un profundo proceso de transformación, no sólo de las prácticas docentes, de sus estrategias metodológicas y de las medidas (necesarias) para llevar a cabo una educación para todos, sino que es al mismo tiempo importante una reorganización de los sistemas educativos y de los otros entornos de aprendizaje, con el objetivo de

ofrecer igualdad de oportunidades y diferentes respuestas capaces de atender a la diversidad de los estudiantes (Casanova, 2011).

Por otra parte, un proyecto educativo inclusivo debería plantearse de forma orgánica en todos los niveles educativos y considerar la educación de los valores esenciales (respeto a los derechos humanos, aceptación, empatía, solidaridad, cooperación, justicia, etc.) como hilo común y eje básico para el desarrollo de la parte formativa del ser humano (Ballard, 2013).

De hecho, los valores se aprenden con el fomento de las relaciones humanas y así llegan a ser una sólida base para la inclusión, permitiendo a las y a los estudiantes poder desenvolverse en un contexto social donde la diversidad se aprecia como riqueza y no como fuente de segregación.

A este propósito, y con el fin de enmarcar el concepto de educación inclusiva, parece oportuno recordar aquellas características que se consideran los tres ejes basilares para cumplir con una educación inclusiva efectiva y que Ainscow et al. (2006) definen y analizan más detalladamente. El primero de ellos es la presencia dado que, al relacionarse la inclusión con los espacios y lugares donde los niños reciben su educación, es importante tener en cuenta el nivel de fiabilidad y puntualidad con el cual acuden a las clases (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011). El otro eje esencial es la participación, entendida como la importancia de la calidad de las experiencias relacionales para que la interacción sea un proceso único de desarrollo y maduración, tanto personal como cultural. Finalmente, los mismos autores evidencian la importancia del progreso, capaz de desvelar no sólo la evolución desde un punto de vista cultural que obedece a elementos estandarizados, sino, y sobre todo, el desarrollo de conocimientos y aprendizajes

desde una perspectiva general de maduración global (siempre teniendo en cuenta el punto de partida).

También Carrillo Sierra et al. (2018) destacan la importancia de estos tres pilares a partir de los cuales detallan que es importante diseñar unas prácticas docentes inclusivas, no sólo desde una perspectiva de la enseñanza en sí misma, sino también según un proceso integrado que involucre a todos los agentes educativos y los elementos a ellos conectados. De esta forma es posible facilitar un aprendizaje adecuado para toda la comunidad educativa intentando proporcionar igualdad de posibilidades y eliminar las barreras de acceso o eventuales discriminaciones.

Para ello, y según la opinión de Muntaner et al. (2016), es imprescindible involucrar a la comunidad educativa en su globalidad, si bien es el profesorado el que tiene un rol primario, en cuanto autor de las prácticas diarias con el alumnado, dinamizador de las prácticas inclusivas y mediador entre sistema educativo y estudiantes. Por esta razón es importante desarrollar una “cultura” de acciones de mejora y prácticas inclusivas según una perspectiva de largo trayecto que no se limiten a un hecho ocasional o a medidas miradas a resolver unos casos específicos en un momento determinado.

El rol central que juega el profesorado, y por eso la necesidad de invertir en su formación, se concretiza pues en sus prácticas pedagógicas, en cuanto constituyen el punto crucial en torno al cual implementar las distintas acciones educativas y que, tal como subraya Ainscow (2012), tienen entre sus objetivos dinamizar los recursos disponibles y conectarlos entre ellos de forma virtuosa con el fin de garantizar respuestas adecuadas a las diferentes necesidades del alumnado.

La importancia de una adecuada formación del profesorado para el desarrollo de una didáctica inclusiva de calidad y eficaz también es un tema central en el trabajo de Herrera et al. (2018).

Los autores diferencian entre formación categórica (basada por categoría de déficits, tanto por lo que atiende al currículo como a la formación docente), la formación no-categórica o polivalente (basada en la adquisición de conocimientos para el desarrollo de programas de integración escolar para atender a alumnas y alumnos con una gran variedad de características); y finalmente subrayan la validez de la formación inclusiva, que consiste en centrarse sobre la enseñanza en sí misma y no en el alumnado, a través de la creación de procesos de aprendizaje que sean accesibles a todos y que puedan eliminar las barreras de acceso y de participación.

Desde este punto de vista, el profesor no es solamente la persona dueña del conocimiento, sino que su formación ha de centrarse también en el desarrollo de otras habilidades que van mucho más allá del rol de transmisor. El profesor, además de especialista y técnico de su área de conocimiento, ha de ser una persona crítica y reflexiva, que ha sido formada para tener una visión general de los problemas y habilidades prácticas para resolverlos.

Por otra parte, también se han analizado los trabajos de Parrilla (2002) y de Verdugo & Parrilla (2009), que exploran el origen, factores y evolución de los problemas, propuestas y teorías hasta las actuales perspectivas teóricas del planteamiento inclusivo en la escuela. Por un lado, realiza un recorrido a través de los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad hasta llegar a plantearse la orientación inclusiva; por otro, describe algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos en torno a los que se construye la

educación inclusiva, llegando a sacar unas conclusiones que, entre otros aspectos, permiten la fundamentación de una propuesta educativa multidisciplinar, extendiéndose más allá del ámbito educativo.

Relacionado con este trabajo, Bejarano Ruiz (2013) desarrolla un proyecto educativo inclusivo utilizando las costumbres y tradiciones locales como elemento didáctico y estrategia de intervención social, con la finalidad de promover la participación de toda la comunidad, especialmente la de los grupos minoritarios y en riesgo de exclusión social. Resalta la importancia del juguete y el juego para la construcción de la identidad e interacción con los demás. Buscan nuevas perspectivas y enfoques, pero no llegan a concretar ninguna posibilidad a través de la música, desde el punto de vista del aprendizaje del lenguaje o de un instrumento musical.

Autores que relacionan la inclusión social con otros elementos como la educación intercultural y ciudadanía son: Leiva (2011), que apuesta por una educación intercultural inclusiva donde el proyecto educativo de centro involucre al alumnado, familias y entidades sociales, favoreciendo el conocimiento, el intercambio cultural, la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela inclusiva, una escuela para todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conformen una comunidad educativa abierta. Deusdad (2013), que pone de manifiesto la importancia de la educación intercultural y para la ciudadanía como herramienta esencial de prevención, construcción de la convivencia, comprensión de la alteridad y reconocimiento de la diferencia. Afronta conceptos como prejuicios, xenofobia, rechazo, identidades múltiples, identidad reactiva etc., analizando los resultados de dos estudios

concretos y concluyendo con la necesidad de una intervención educativa y social para mejorar la integración los jóvenes en el territorio y la escuela; en la misma línea también se encuentra el trabajo de López et al. (2010), en el que se relaciona la inclusión social con la ciudadanía y los contextos para aprender y experimentar habilidades de aprendizaje social, autónomo y colaborativo, poniendo a prueba una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo; finalmente, González (2005), quien construye un marco teórico general sobre el movimiento de escuelas inclusivas, ofrece una panorámica de las líneas o trabajos de investigación en relación con la diversidad y expone una metodología de investigación a través del INDEX for Inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. El trabajo de Booth et al. (2000) es un compendio de diferentes materiales que tienen como finalidad la de asesorar una institución escolar para llegar a una educación inclusiva eficaz. Se proponen diferentes etapas graduales a través de una estructura a árbol que, empezando por conceptos generales, llega a detalles más precisos para que un centro escolar pueda llevar a cabo un proceso de autoanálisis (Dovigo, 2014) en los varios niveles de los elementos que la componen (equipo docente, estudiantes, familias y otras figuras del contexto externas a la institución). Se propone un examen detallado acerca de cómo abordar e intentar resolver los problemas relacionados con el aprendizaje y la participación del alumnado promoviendo un ámbito educativo en el cual cada sujeto esté activamente involucrado en el proceso formativo.

El INDEX para la inclusión es una de las herramientas actualmente más eficaz para entender y mejorar el funcionamiento de una realidad escolar, sobre todo en lo referente a su sistema de autoevaluación. Tal como evidencia Cottini (2017),

uno de los objetivos que fundamenta el INDEX es incidir en el modelo social para lograr eliminar todas aquellas barreras que podrían obstaculizar el derecho a una educación de calidad y paridad de condiciones, tanto de acceso como de fruición. En concreto individúa en lo cultural, lo político y lo práctico las tres dimensiones básicas para diseñar el prisma de la inclusión escolar y definir así su calidad y eficacia.

La dimensión cultural es la que refleja la calidad de las relaciones entre los distintos agentes y atiende a los valores y las creencias radicadas en las convicciones de una determinada realidad. A este respecto, y tal como afirman Refrigeri & Palladino (2019), es precisamente a través del cambio de la dimensión cultural que se puede realizar cualquier proceso de desarrollo.

Por otra parte encontramos las políticas, que son las que atienden a las líneas guía según las cuales plantear un eficaz proceso de mejora teniendo en cuenta las estructuras que rigen el funcionamiento y la organización de un centro escolar. Finalmente, hay que tener en cuenta las denominadas “prácticas” que se refieren tanto a los contenidos como a las maneras según las cuales se enseña y se aprende.

La globalización del mundo actual, la facilidad de interacciones, los continuos flujos migratorios y la velocidad de cambios que caracterizan nuestra multifacética sociedad, han originado a nivel escolar aulas multiculturales donde la diversidad constituye uno de los elementos más complejos por solucionar; al mismo tiempo, dicha diversidad también podría revelarse una posibilidad de riqueza para fomentar el proceso de conocimiento, desarrollo e inclusión.

Teniendo en consideración las características de la sociedad de nuestros días, también la educación actual debería cambiar de postura para intentar llenar “la

brecha entre la cultura escolar y la de los hogares” (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021, p. 157) a través de la adopción de un enfoque pedagógico (que los mismos autores individualizan en la Educación Culturalmente Relevante) orientado a la multiculturalidad y a la inclusión, capaz de sacar a la luz, respetar y trabajar con las culturas que el mismo alumnado trae consigo mismo en las aulas como signo de identidad.

Cada tipo de diversidad es un valor añadido y la escuela tiene el poder de evidenciarlo y el deber de ofrecer aquellas herramientas que permitan al alumnado poner en marcha de forma concreta y vivencial aquellas que Ellerani (2014, p.186) define “prácticas de democracia”, o sea, unas formas de vivir las relaciones interpersonales y didácticas en un contexto de igualdad, de participación y accesibilidad. Como consecuencia, podría desarrollarse una relación positiva entre interculturalidad e inclusión, generando un ámbito educativo que fomente la cooperación entre grupos heterogéneos.

Tal como evidencian Chiappelli & Gentile (2016, pp.22-23), aunque pueda ser bastante complicado, la relación entre interculturalidad e inclusión debería ser guiada por unos pilares básicos comunes capaces de desencadenar todas aquellas ventajas que puedan derivar de esta conexión. De hecho, según un plan general, la escuela no tiene que asimilar al alumnado que viene de otro contexto o, peor aún, contribuir a que éste llegue a conformarse a los usos y a la cultura mayoritaria.

El objetivo de un proceso inclusivo en un contexto intercultural debería moverse precisamente en el sentido contrario. Además, resaltan Chiappelli & Gentile, es la escuela, la que tiene el deber y el derecho de transformarse para poder dialogar con la pluralidad de culturas que la componen reconociendo esta diversidad como

su característica intrínseca y como un eje de riqueza sobre el cual diseñar el trabajo didáctico.

Educación intercultural e inclusión se mueven, pues, según unas líneas comunes, con el fin de garantizar que todo el alumnado viva su experiencia educativa bajo los principios del respeto y de la valoración de las diferencias como sinónimo de riqueza y de aprendizaje. Además, tal como detalla Arroyo González (2013), la estrecha conexión entre interculturalidad e inclusión se refleja en unos objetivos comunes entre los cuales destacan:

- el desarrollo de actitudes de valoración y respeto a lo que se percibe como diferente y hacia otras culturas.
- la construcción, el desarrollo y la mejora del propio auto concepto (tanto cultural como académico).
- el fomento de la interacción, la cooperación y el intercambio entre el alumnado con culturas diferentes.
- favorecer la igualdad de oportunidades y ofrecer las mismas posibilidades de acceso a la oferta formativa.

Por lo anteriormente dicho, una parte de la búsqueda se ha orientado hacia la relación entre inclusión e interculturalidad para averiguar si este binomio podría interactuar reforzándose de forma recíproca o un oxímoron que dificulta el trabajo docente y obstaculiza la convivencia entre pares en contextos escolares y sociales.

A este respecto cabe mencionar los trabajos de Sales (2012), según la cual la interculturalidad es un valor y una herramienta enriquecedora, en cuanto la diversidad es capaz de desempeñar un rol dinamizador en las interacciones humanas y recubrir el rol de componente esencial para facilitar el diálogo, el

intercambio de experiencias y “la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional” (Sales, 2010, p.73). Todos aquellos conflictos que puedan originarse por la violencia de cualquier impacto intercultural deben obligar a encontrar una clave comunicativa para sintonizar las diferentes experiencias en un sistema eficaz que favorezca el intercambio de la información a través de un diálogo útil. Para ello, es muy importante considerar la realidad como un lugar libre y abierto en el cual encontrar los hilos comunes que, por una parte faciliten la interacción y, por otra, hagan que la comunicación sea plural pero, sobre todo, efectiva.

El valor enriquecedor de la pluralidad y de la interculturalidad como herramienta educativa e inclusiva (tanto en las aulas como en la sociedad) se relaciona de forma muy estricta con la “visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales” (Sales, 2010, p.68); de hecho, sacar a la luz las diferencias con el fin de valorar las distintas aportaciones de cada persona, grupo o cultura es la condición necesaria para que lo desconocido se muestre, se aprecie y se valore públicamente, sin caer en el riesgo de que la misma diversidad sea motivo de humillación o segregación.

Terminaremos esta primera fase de búsqueda mencionando dos autores que con sus trabajos han aportado un significativo caudal de conocimiento sobre la necesidad de una educación inclusiva que en el siglo XXI esté a la altura de apreciar las diferencias, potenciar la diversidad como valor y disminuir o anular los desequilibrios. Arnaiz Sánchez (2011, 2012) apuesta por una educación para todos y democrática que se rija sobre los principios de equidad y justicia. Para llegar a eso no sólo hay que fomentar la implicación y la reflexión de todos los distintos elementos que participan a la vida escolar, sino también es fundamental

la puesta en marcha de una precisa línea política educativa enmarcada hacia el alcance de una educación capaz de dirigirse y tener éxito con cada uno de sus alumnas y alumnos y no sólo con los educables.

Por su parte, también Echeita Sarrionandia (2006) focaliza la atención en la necesidad de una democratización educativa para llegar a constituir unas comunidades en la cuales exaltar las diferencias como elemento de riqueza y contribuir a que cada miembro de la comunidad educativa se sienta apreciado, acogido y valorado por su propia contribución, sin que el hecho de expresarse de una u otra forma pueda representar un motivo de exclusión. Una educación concebida según estos principios podría ser la base para una sociedad que reconozca los valores de justicia y humanidad como fundamento de su propio derecho.

Todas estas investigaciones tienen en común que focalizan sus estudios en el ámbito educativo, otorgando a la escuela, profesores y contexto educativo en general una importancia relevante, en cuanto contribuyen de manera decisiva a crear el clima adecuado para que interactúen toda una serie de agentes que favorezcan y faciliten la inclusión social. Las ideas de estos autores completan y complementan nuestro trabajo y estudio ya que ofrecen una perspectiva de cómo tratar y prevenir las barreras a la inclusión en el ámbito escolar, que es donde se centrará también nuestro estudio.

1.1.2 Educación musical para la inclusión

Respecto a un mayor grado de concreción, desde la perspectiva de la inclusión y educación artística, y teniendo en cuenta que la sociedad en la que se integra la escuela de hoy se caracteriza por los cambios continuos y rápidos a los que se encuentra sometida, que impactan en las nuevas generaciones a través de una pluralidad de estímulos culturales, a menudo contradictorios entre ellos, García (2012), apunta que se hace necesario utilizar nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo integral del alumnado en una escuela que, en muchos casos, sustituye el ámbito familiar. Esta autora realiza una reflexión sobre el concepto de arte, la cultura, su función y la educación artística como estrategia para una educación inclusiva e intercultural, resaltando la importancia de la educación artística para abordar cualquier tipo de cultura o tema controvertido, y aportando ejemplos de experiencias positivas en ámbito musical. Otras autoras que reflexionan sobre el concepto de arte como herramienta para el desarrollo de una visión innovadora de la inclusión social son Cafiero & Carpentieri (2014), que analizan los proyectos y experiencias llevados a cabo en el Centro de Medicina Psicosomática (CMP), en Castellammare di Stabia (NA), en colaboración con SCISAR, Instituto para difusión del Arte y de la Ciencia, con sede en Nápoles y Salerno, altamente especializado en Formación en Musicoterapia y Música, Arteterapia y Arte. De las actividades musicales destacan la intención de mejorar la calidad de vida, reforzar el tono emotivo, aumentando el contacto con las emociones, que favorece la intensificación de la atención y concentración.

Los estudios más afines al nuestro por tratar la música como herramienta para la inclusión son: el de Fernández-Carrión (2011), que pone de relieve el papel de la música en las comunidades de aprendizaje, dado el poder intrínseco de cambio

social que le atribuye. Reflexiona sobre el concepto de “comunidad de aprendizaje”, analiza y expone dos modelos de enseñanza musical que aúnan objetivos académicos con objetivos de inclusión y cohesión social; y el de Sabbatella Riccardi (2008), que intenta identificar las aportaciones teóricas y metodológicas de la Educación Musical, la Educación Musical Especializada y la Musicoterapia Educativa a la Educación Musical Inclusiva, con el objetivo de identificar una serie de buenas prácticas para el desarrollo del currículum musical desde una perspectiva inclusiva. A partir de un análisis de los principios, el concepto, enfoques y usos de la música en ámbito educativo, describe los nuevos referentes metodológicos en torno a los que se construye la Educación Musical Inclusiva a fin de ofrecer un paradigma que permita pensar desde la perspectiva musical cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

Estas nuevas corrientes, surgidas a principios del s. XX y basadas en los principios de libertad, actividad y creatividad, se centran en el desarrollo evolutivo del educando. De esta manera la música se presenta como una experiencia globalizadora de los diferentes lenguajes que la integran (corporal, dramático, instrumental y verbal) y, a través de una concepción metodológica activa y creativa, se focaliza la atención sobre el desarrollo integral de las aptitudes y capacidades del alumnado, lo que se revela especialmente útil para trabajar con alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales (Sabbatella Riccardi, 2008).

Estos nuevos enfoques y usos han contribuido a que nazcan nuevos campos de especialización como Educación Musical Especial (EME) que centra su trabajo en el proceso de aprendizaje musical dirigido a personas con necesidades educativas especiales; y un área de práctica profesional de la Musicoterapia que

se conoce como Musicoterapia Educativa (MTE), que es la aplicación de la musicoterapia en el Área de Educación, aunque no tiene como primer objetivo el aprendizaje musical. Por todo ello, el contexto actual requiere de la definición de un área de intervención musical emergente: la Educación Musical Inclusiva.

Por otra parte, se encuentran algunos autores que, más allá de las reflexiones o hipótesis, han llevado a cabo algunos proyectos: es el caso del trabajo de Godoy de la Creu Tomás et al. (2013), en el que, a partir de un proyecto ya existente, se propone una adaptación pluridisciplinar de la que destacan el enfoque cooperativo y la contribución a las aportaciones instrumentales básicas de las competencias del ámbito artístico. A partir de unos objetivos generales y otros específicos, realizan una valoración del proyecto inicial, al que incorporan unas nuevas líneas musicales a partir de las cuales lo llevan a cabo, abordando la inclusión social desde la educación artística. Los resultados obtenidos inciden sobre cuatro ejes básicos: formación del profesorado en el ámbito del seminario del proyecto, relaciones entre los centros educativos, beneficios para la ciudad y el entorno, integración social y relación con la creación artística por parte de la ciudadanía.

El trabajo de Martínez Rodríguez (2012), abarca el problema de la relación entre flujos migratorios e inclusión social a través de la música. El enfoque del estudio se centra sobre los cambios que la sociedad actual está sufriendo debido a la llegada de gente con culturas tan diferentes que, a menudo, tienen mucha dificultad de inclusión; dichas dificultades se perciben sobre todo en las aulas de las escuelas donde el contacto diario y directo entre culturas ha de ser vivido como una experiencia enriquecedora para todas las partes, lejos de cada elemento de discriminación y exclusión. Bajo este punto de vista, siendo la música

un vehículo extraordinario de comunicación universal y expresión libre, es precisamente en ella donde se pueden encontrar los recursos para facilitar el proceso de inclusión y favorecer la interculturalidad. La música de cada cultura posee elementos comunes con las otras y, por lo tanto, es una forma de acercarse al que se podría percibir como diferente eliminando prejuicios y bloques; además la libertad de expresión intrínseca a la práctica musical ayudará a practicar el entendimiento y el respeto de otras culturas.

También nos parece de relevancia el Proyecto LOVA, ideado por Mary Ruth McGinn, en el que se implica al estudiantado de una clase como protagonista del proceso de creación de una ópera, considerándola como medio de desarrollo integral y no sólo musical, interactuando entre un nivel escolar bien definido y un proyecto musical como actividad extraescolar, donde un único docente es el impulsor y coordinador principal.

El proyecto que más relevancia tiene para el nuestro, por su similitud en el planteamiento y objetivos es el llevado a cabo por la Fundación Simón Bolívar de Venezuela, fundado en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu. El 20 de febrero de 1979 fue constituida la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), con el objetivo de sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. En el año 2011, cambió su nombre a Fundación Musical Simón Bolívar y fue adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. A través de esta fundación se obtienen los recursos económicos que le han permitido convertirse en la orquesta cúspide

del “Sistema”, embajadora de la identidad artística venezolana, obteniendo reconocimientos como el Premio Internacional de Música de la UNESCO, entre otros.

El mayor logro de este proyecto es haber conseguido llevar la música, bajo el lema de “Tocar y luchar”, a más de 623.000 niños, niñas y adolescentes, en su mayoría provenientes de estratos sociales con escasos recursos económicos, consiguiendo, al mismo tiempo, incluirles en un sistema de formación personal y colectivo en el que se les inculcan valores sociales, morales y espirituales que son la razón fundamental del programa. Se puede decir que este proyecto de inclusión social, a nivel nacional, actualmente cuenta con 1.210 orquestas juveniles, infantiles y pre-infantiles; 372 coros infantiles y juveniles, y un personal docente de 8.929 profesores en los 24 estados de Venezuela². Esta experiencia venezolana ha causado un gran impacto cultural y social, en todo el mundo, especialmente en países que buscan disminuir sus niveles de pobreza, analfabetismo, marginalidad y exclusión en su población infantil y juvenil, por lo que ya a partir del año 2013, se establecieron núcleos orquestales y programas de enseñanza musical inspirados en el programa venezolano en más de 35 países.

A partir del proyecto del “Sistema” de Venezuela, otra fase de búsqueda se ha centrado en investigar sobre la realización de otros proyectos que han utilizado la música como herramienta de inclusión.

Siempre en América del Sur y precisamente en Colombia, la Fundación Batuta ha puesto en marcha un programa nacional de educación musical que al mismo tiempo tenía unas claras finalidades de carácter social.

² <http://fundamusical.org.ve/> consultado el 16/05/2017.

La Fundación Nacional Batuta (FNB) es una entidad sin ánimo de lucro que nació alrededor de 1990; su eje principal es lo de incidir en la mejora de la calidad de las condiciones de jóvenes provenientes de las áreas más desfavorecidas de Colombia a través de una educación musical de excelencia que tiene en la práctica colectiva su objetivo principal como generadora de una perspectiva de inclusión social, de respeto de los derechos y valoración de la diversidad cultural. La FNB trabaja por el desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes en zonas vulnerables, por la construcción de tejido social, la generación de espacios de reconciliación y convivencia, construcción de capacidades individuales útiles para ejercer una participación activa en la sociedad.

En la actualidad, el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Colombia Batuta está conformado por 45 orquestas sinfónicas, 380 coros infantiles y 700 ensambles de iniciación musical³.

En Batuta la teoría es impartida de forma paralela al montaje y a la ejecución de los programas de concierto, de tal manera que todos estos procesos se refuercen recíprocamente. Este proyecto pedagógico, a la vez que hace énfasis en lo musical (la teoría y la lectoescritura así como el aprendizaje de determinados instrumentos), cumple con una función socializadora (enseña a sus miembros a compartir experiencias, a asumir roles y a adquirir sentido de pertenencia a un grupo).

Tal como afirma Gómez (2011), autora de un estudio de casos sobre el proyecto Batuta en la ciudad colombiana de Manizales, la puesta en marcha de este programa musical tuvo una enorme y declarada influencia social además de los

³ <https://www.fundacionbatuta.org/historia.php> consultado el 21/09/2017.

fines musicales y de la propuesta pedagógica relacionada con la formación de orquestas.

La educación musical dirigida a niñas y niños de forma lúdica y vivencial enfocada en la práctica de conjunto, según las palabras de Gómez (2011):

[...] propicia la vivencia de la ciudadanía a partir de la generación de espacios de socialización política desde los cuales niñas, niños y jóvenes desarrollan capacidades para convivir en la diferencia, para reconocer a los otros como parte fundamental de su ser, para ampliar su círculo ético de cuidado y afectación, para unirse con otros para crear, cuidar y ampliar la vida desde la música [...]. (p.650)

A este respecto cabe citar también el proyecto realizado en Brasil en el humilde barrio de Peixinhos que ha sido objeto de un estudio de caso reseñado por De França Neto (2014); el autor considera este proyecto como un oasis en medio del desierto por su impacto social resaltando sus beneficios inclusivos si bien en un entorno limitado; además, evidencia la potencialidad de la música como “herramienta socializadora y transformadora de vidas” (De França Neto, 2014, p. 292) que ha contribuido a la integración de individuos que vivían al margen de la sociedad y vulnerables a innumerables amenazas, añadiendo la necesidad que su enseñanza llegue a un entorno lo más amplio posible y no se quede dentro de pequeñas células privilegiadas

En el mismo artículo, el autor reseña otro proyecto musical que surgió en el seno de la mayor favela (chabola) de la ciudad de Recife, caracterizada por un alto índice de casos de criminalidad. Las clases de música estaban dirigidas a la formación de la Orquesta “Criança Cidadã” que fue creada con la finalidad de generar nuevas expectativas a los moradores de las chabolas. Entre los objetivos

de dicho proyecto se encuentra el de evitar la marginalidad de los estudiantes que están sujetos a riesgos por el tejido social que les rodea, reducir la incidencia de la violencia, contribuir al desarrollo del alumnado psicológica y pedagógicamente, así como de formar músicos ampliando los horizontes culturales y crear nuevos hábitos saludables.

Siempre en Brasil, otro interesante proyecto que enlaza música e inclusión social es el que se llevó a cabo a partir de 1979 en la comunidad negra de Salvador de Bahía a través de la fundación de la orquesta de los Tambores del Pelourinho. El proyecto tiene su raíz en una comparsa de carnaval, llamado "Olodum" que fue creada para que también los humildes logran desfilan en el carnaval de Salvador. Este hecho, según Duarte (2011), fue el medio para lograr que los jóvenes de los barrios se congregaran, con el fin de sacarlos de la calle y ofrecerles una posibilidad de inclusión social. Paulatinamente la orquesta se convirtió en un polo de congregación tanto cultural y artística como social. A lo largo de los años, a consecuencia del logro del proyecto, se fundó también la Escuela Creativa Olodum con el fin de ofrecer educación elemental o primaria y formar de forma gratuita a los jóvenes en diversas artes.

Aún en Latinoamérica encontramos el proyecto "Timbalada" que surgió en 1991 en Salvador de Bahía y fue puesto en marcha en el problemático barrio del Candeal Pequeño. Este proyecto utiliza la música como herramienta para alejar los niños y adolescentes de la criminalidad local contribuyendo al proceso de inserción y ascendencia social. La figura de Carlinhos Brown, nacido en la favela de Candeal en 1962, ha sido fundamental tanto para el desarrollo de este programa como para el "Pracatum" que es un proyecto musical dirigido a la inclusión social a través de la música, el ritmo y la percusión; la idea de Brown se

centra en valorar la herencia musical y cultural de su barrio y la convierte en una posibilidad de rescate, de mejora social y económica para muchos jóvenes⁴.

Aparicio Gervás & Díaz Coro (2013), publicaron una investigación realizada en Las Escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía, en Brasil titulado “El Discurso Del Tambor. La Transmisión De Valores Étnicos En Las Escuelas De Los Blocos Afro De Salvador De Bahía”. En dicha investigación, se hacía hincapié en la importancia de la transmisión de actividades culturales de carácter musical, con contenidos relacionados con la ciudadanía, inclusión social, autoestima, diversidad cultural y superación del racismo. En la investigación se concluye que la integración de población marginal en proyectos educativos y musicales hace que su nivel de vida aumente, proporcionándoles autoestima para mejorar su estilo de vida y sentirse parte de una comunidad que le entiende y le comprende. Otra interesante perspectiva es la que surge de la utilización de la música como herramienta de rescate social en complejos penitenciarios. Es el caso del proyecto Oakdale Community Choir llevado a cabo en la cárcel de media seguridad de Iowa y otro proyecto musical que se puso en marcha en la cárcel de máxima seguridad Auburn Correctional Facility del Estado de Nueva York.

El proyecto “Oakdale Community Choir” surgió en el febrero de 2009 y su unicidad se centra en la formación de un coro formado tanto por hombres y mujeres encarcelados como por otras personas libres. Tal como argumentan Cohen & Duncan (2013, citado en Benedict et al., 2015) los beneficios en términos de inclusión fueron evidentes por diferentes razones. Por una parte, la interacción social entre los que vivían dentro de la cárcel y los que estaban fuera proporcionó un clima de “normalidad” que sirvió como elemento generador de nuevas

⁴ Para profundizar se remite al largometraje “El milagro de Candeal” dirigido por F. Trueba.

esperanzas de rescate social; por otra parte la expresión musical y la práctica de conjunto coral contribuyeron a la construcción de una nueva identidad personal en una óptica comunitaria donde cada uno encuentra su rol, su sentido y justificación en relación a la comunidad en la que se encuentra.

El proyecto que se realizó en la cárcel de Auburn preveía la realización de unos cursos musicales con el fin de reestablecer un cierto clima de normalidad entre los detenidos y facilitar el proceso de recuperación en la sociedad. Según estos mismos autores, el proyecto musical consiguió lo que definen una “justicia restaurativa”; la utilidad de la música no fue solo la de resolver conflictos sino, cosa aún más importante, pudo generar situaciones de normalidad en las cuales se ha podido restaurar la motivación, la autoestima, una nueva identidad y un sentido de logro individual. Ambos proyectos tienen la característica de actuar como un verdadero proceso de transformación por varios factores: en primer lugar, retoman las experiencias musicales de cada individuo otorgándole un nuevo sentido en un momento muy difícil para ellos; en segundo lugar, no pretenden hacer de cada individuo lo que era antes de entrar en prisión, sino que el objetivo principal es el de reconstruir una nueva identidad que tenga en cuenta el estado presente; finalmente, la verdadera transformación se centra en restituir una nueva identidad a los individuos, la misma identidad que el régimen de las prisiones suele borrar.

Además de los proyectos citados anteriormente, la prueba más patente de la validez del uso de la música como herramienta de rescate social se encuentra en el gran número de programas musicales que a lo largo del tiempo se han realizado en las cárceles.

Un cuadro bastante completo sobre la efectividad de estos proyectos es el que nos delinea Hickey (2012, citado en Benedict et al., 2015); la autora reseña algunos estudios de investigación que se han llevado a cabo sobre proyectos musicales para jóvenes encarcelados en EEUU.

El factor común de los resultados observados por los investigadores y que Hickey evidencia en su trabajo, demuestran los efectos positivos que, siempre según la autora, se pueden dividir en cuatro áreas: musicales, psicológicas, mejoras en el aprendizaje general y comportamentales. Los beneficios que las investigaciones realizadas sobre estos proyectos han resaltado tienen que ver con muchos factores extra-musicales como la mejora de autoestima, seguridad, y también se han evidenciado mejoras en la conducta y una bajada de la tasa de reincidencia (Tett et al. 2012).

Según Hickey, uno de los problemas de la mayoría los proyectos musicales con finalidades de inclusión o rescate social (tanto en colegios como en situaciones de extrema dificultad) es su intrínseca limitación temporal en el seguimiento de las personas a las que se dirigen. En el caso de los proyectos musicales en la cárcel citados anteriormente, cuando un joven dejaba el penitenciario dejaba al mismo tiempo el proyecto perdiendo en poco tiempo la herencia positiva (humana, psicológica, emocional, etc.) que le había transmitido la experiencia musical y volviendo a estar invisible otra vez. A este respecto cabe citar el “NeON” de Carnegie Hall⁵ y Sounding Out (Cartwright 2013) de Irene Taylor Trust. La finalidad de ambos proyectos es la de conectar el programa musical del centro penitenciario y la comunidad en la que el joven se encuentra perdido después de

⁵ www.carnegiehall.org/NeONArts consultado el 29/09/2017.

haber estado permaneciendo en la cárcel, en cuanto los beneficios obtenidos tienen que ser la clave para la re-conexión con la comunidad.

Aunque no se trate de un verdadero proyecto sino más bien de un fenómeno musical que nació por la fusión de las generaciones de migrantes mexicanos con la vida local de Texas, cabe mencionar el denominado “El conjunto” en el cual la música vuelve a ser vehículo de construcción de identidad, comunicación e interacción social. Este fenómeno tuvo origen en Rio Grande Valley y en otras ciudades de New Texas en EEUU alrededor de los años 1920 y 1930 con la finalidad de preservar las raíces musicales de los mexicanos de EEUU y defender la propia identidad para fomentar la interacción social. A lo largo del tiempo se ha convertido en un programa musical de educación entrando en las aulas tanto de la formación primaria como secundaria. La importancia que tuvo este proyecto radica en el hecho de que una educación musical que tenga en cuenta de las diferencias culturales puede tener efectos positivos y no solamente en términos de intercambio cultural; tal como afirma Feay-Shaw (2002), el hecho de reconocer una identidad y valorar las diferencias, si bien a través de la música, puede llevar a efectos inclusivos para muchos estudiantes y contribuir no solo a la mejora del rendimiento escolar y la autoestima sino también a formarse una identidad personal dentro de una comunidad.

La utilización de la música como medio para preservar la identidad personal y favorecer la inclusión social es el objetivo de otro proyecto musical llevado a cabo en Australia para la inclusión de inmigrantes y refugiados extranjeros, en su mayoría africanos de Sierra Leona. El proyecto estaba dirigido a niños de 5 a 18 años y las actividades programadas no incluían solo música, música africana, danza y teatro; además el grupo estaba abierto a colaborar con el entorno para

fomentar la interacción y la socialización entre grupos diferentes, destacando la colaboración con el Conservatorio de Sidney.

Marsh (2017) es autora de un estudio que ha analizado una investigación realizada sobre este proyecto y afirma que los beneficios para los jóvenes involucrados fueron de gran relevancia. Los niños, además de fomentar las relaciones sociales y compartir un logro común, también lograron mejorar su autoestima, confianza en sus medios y lograron mirar al futuro con nuevas perspectivas de positividad dejando de lado el trauma del pasado que les acompañaba.

De todas formas, si bien el logro del proyecto ha sido evidente, la autora concluye evidenciando que las caídas inclusivas de esta forma de educación musical y social solo serán efectivas si hay una fuerte predisposición por parte de las personas clave implicadas en el proyecto en encontrar aquellos factores culturales que puedan servir de puente para establecer conexiones con el alumnado en dificultad; además, y cosa aún más importante, requiere una continuidad temporal a largo plazo tanto por la parte formativa como por la parte política (Elliott, 2007).

También en Europa encontramos un amplio y diversificado abanico de proyectos musicales inclusivos que se han llevado a cabo en contextos diferentes. Bajo la influencia del Sistema de Venezuela se ha desarrollado el Sistema de Inglaterra, una fundación benéfica, fundada por Julian Lloyd Webber, que tiene como finalidad principal la de influir positivamente en la vida de niños a través de la práctica musical. "Sistema England" pretende en primer lugar favorecer el acceso a la práctica musical (también a través el préstamo de instrumentos) para que

una instrucción musical de calidad no se quede un privilegio para pocos afortunados⁶.

En España, es interesante el trabajo de González Manzano (2015) centrado en la relación entre práctica musical e interculturalidad; la autora realizó un proyecto de investigación sobre el proyecto musical “Increscendo” resaltando los efectos positivos que tuvo en términos de inclusión, socialización, resolución de conflictos así como de mejora de las relaciones interpersonales, comprensión y respeto de la interculturalidad. El proyecto “Increscendo” surgió en 2010 en el departamento socio educativo de la Orquesta Sinfónica De Castilla y León. Los profesores son integrantes de la Orquesta Sinfónica De Castilla y León o estudiantes del conservatorio de Valladolid y está dirigido a niños participantes de muy diferente origen, tanto gitanos/as como inmigrantes provenientes de diferentes países con el fin de favorecer la inclusión social a través de la práctica musical.

Siempre en España y concretamente en Alicante encontramos el proyecto “Ciudad De Los Colores” que se creó en el 2007, con la apertura de la Escuela de Música Intercultural de Alicante en el Centro Social “Gastón Castelló” para iniciar unas actividades destinadas a niños y jóvenes, de edades comprendidas entre los 7 y los 17 años. El proyecto se basa en diferentes actividades como la percusión y el baile, y centra su atención en la multiculturalidad como valor, fomentando, a través de la música y las artes, la tolerancia, la solidaridad y la conciencia ciudadana⁷.

En Canarias se puso en marcha en 2011 el proyecto “Barrios Orquestados” que tiene la finalidad de formar orquestas de cuerdas frotadas en aquellas periferias de las capitales de cada isla intentando desarrollar canales alternativos para que

⁶ www.sistemaengland.org.uk consultado el 26/09/2017.

⁷ www.ciudaddecolores.es/elproyecto consultado el 26/09/2017.

la cultura musical llegue también a aquellas partes que por cualquier motivo están desfavorecidas. La música, una vez más, es concebida como herramienta de inclusión social y como medio de promoción personal y cultural.

Otro proyecto de gran importancia es el denominado “Dum” que tiene como objetivo fomentar la inclusión a través de la experiencia del ritmo musical en colectivos escolares multiculturales. Fue puesto en marcha en 2012 en doce colegios de primaria de Madrid y, tal como expone Pérez Aldeguer (2012), los resultados obtenidos resaltaron la importancia del trabajo en grupo como elemento dinamizador de la inclusión y, al mismo tiempo, la posibilidad que la expresión musical ofrece para desarrollar la escucha de los demás y la propia creatividad.

También resulta interesante el trabajo de la autora italiana Radaelli (2012) que, además de evidenciar los efectos revolucionarios del “Sistema” de Venezuela a través de un seguimiento de campo, ha intentado buscar analogías (con las debidas diferencias) en algunos contextos desfavorecidos de Italia. En su trabajo, Radelli (2012) analiza, entre otros, la experiencia del proyecto de la “Orquesta Pepita”, un proyecto de inclusión social a través de la música dirigido a los jóvenes de las periferias de Milán (barrio de Quarto Oggiaro) que viven en contextos sociales comprometidos.

Según la autora, los efectos positivos que tuvo la “Orquesta Pepita” son de gran relevancia social; en áreas degradadas, afirma Radelli (2012), es muy probable que jóvenes experimenten un malestar psicológico que se une al malestar por sentirse diferente o extranjero, y es en estas circunstancias donde la práctica musical puede tener un acceso privilegiado y llegar a ser muy eficaz en términos de inclusión.

Otra fase de búsqueda, según un grado de concreción muy cercano al tema de mi estudio, ha sido la búsqueda en italiano de estudios relacionados con la función social e inclusiva de la práctica musical en las escuelas estatales de primer grado italianas con instrumento musical. A este respecto resulta relevante el trabajo de Onorato (2015) en el cual se pone en evidencia el rol inclusivo que las escuelas secundarias de primer grado con instrumento musical están desarrollando a través de la realización de proyectos musicales en la región italiana de Lombardía. En este artículo se valora la importancia de la práctica musical de conjunto que, además de favorecer un desarrollo equilibrado conectado a la esfera de la creatividad y de la estética, ha puesto en marcha estrategias inclusivas especialmente en algunos contextos sociales problemáticos.

Algunos de los proyectos más interesantes reseñados por la autora son el de la orquesta "Abili-Disabili" puesto en marcha en el instituto "Stefanardo" con la finalidad de fomentar la inclusión de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, el de la orquesta multiétnica "Golfo mistico" del Instituto "Quintino Di Vona-Tito Speri" cuyo objetivo principal se centra en facilitar la interacción entre culturas diferentes, y el proyecto "Mai più dietro la lavagna" dirigido a reducir la dispersión escolar a través de la práctica musical de conjunto. También destaca el proyecto "Rinascita" puesto en marcha en el instituto con estudio del Instrumento Musical "Rinascita-Livi" ubicado en el barrio Lorenteggio de Milán que se caracteriza por una fuerte presencia de residentes extranjeros. El proyecto ha complementado la enseñanza del instrumento musical y en particular modo las actividades de conjunto con la actividad literaria y de teatro. Los efectos inclusivos del proyecto han sido de gran relevancia. Según lo que

afirma Onorato (2015), el hecho de combinar música y teatro ha proporcionado a todos los participantes un espacio libre y democrático donde poderse expresar valorando las competencias artístico-musicales propias, pero siempre en un contexto creativo de grupo.

Un caso particular, que es al mismo tiempo una prueba del papel inclusivo que están desarrollando estos tipos de escuelas, es el proyecto llevado a cabo en el instituto "San Giuseppe Calasanzio". Este colegio se caracteriza por la numerosa presencia tanto de alumnado extranjero como de alumnado con necesidades educativas especiales o con diferentes grados de discapacidad. Aunque el curso de instrumento musical no esté presente en este colegio, se ha activado un proyecto musical para ofrecer al alumnado la posibilidad de poder formar parte de la orquesta del instituto "Negri" en el cual se ha activado el curso de Instrumento Musical a través de un protocolo de colaboración entre ambos institutos. Siempre según Onorato, los resultados obtenidos por las alumnas y los alumnos que han tomado parte al proyecto han ido más allá de las expectativas no sólo en términos musicales sino, sobre todo, por lo que tiene que ver con la socialización, la participación y el autocontrol. Tal como afirma la autora se puede hablar de un proyecto que ha fomentado la inclusión desde una perspectiva global creando eficaces canales de comunicación no verbal.

Todos estos proyectos reseñados por Onorato han sido realizados en escuelas secundarias de primer grado con enseñanza de instrumento musical, en las cuales se ha logrado explotar el potencial didáctico e inclusivo que la misma enseñanza puede ofrecer.

Una de las razones que justifica la elección del tema de esta investigación radica en la voluntad de profundizar en la relación entre proyectos musicales e inclusión que ya este mismo autor había investigado en dos trabajos anteriores.

Por esta razón, y con el fin de ampliar el tema y los objetivos de estudio, también se ha tomado como punto de referencia el trabajo “La orquesta inclusiva. Un proyecto de inclusión social” (Mannis, 2015) realizado en un centro escolar del pueblo de San Pietro a Maida (Italia). En este estudio se ha investigado sobre las posibilidades de inclusión didáctica y social que la práctica musical de conjunto podría ofrecer en un contexto social muy problemático.

El segundo estudio, que focaliza la atención sobre la potencialidad inclusiva de la actividad musical de conjunto en un contexto más pequeño pero igualmente comprometido por diferentes causas, es “La educación dialógica: El conjunto instrumental como medio de inserción social” (Mannis, 2016) realizado en la escuela municipal de música de Morella.

En ambas investigaciones, los resultados registrados han confirmado que la práctica musical de conjunto, debidamente organizada y conducida por el profesorado y el equipo directivo, ha tenido efectos muy positivos para agilizar o favorecer los procesos inclusivos de estudiantes con dificultades o en situaciones de riesgo.

1.2. Metodología

Para la elección del enfoque de este estudio se han tenido en cuenta los diferentes factores que habrían caracterizado el ámbito de la investigación (peculiaridades de la enseñanza de instrumento musical, limitaciones logísticas y temporales de las estancias de investigación, número y tipología de los casos elegidos, organización del instituto, etc.). Al mismo tiempo, al tener la investigación una componente pragmática y para optimizar tiempos y recursos sin desperdiciar la validez y la cantidad de los datos recogidos, se ha optado por la que Ruíz Olabuénaga (2012) denomina postura irénica; es decir, la posibilidad (o utilidad) de escoger una metodología cualitativa o cuantitativa según las diferentes circunstancias o incluso combinar las dos si las situaciones lo consienten.

De una forma más general, he centrado este estudio desde el punto de vista del paradigma cualitativo porque pienso que es el más adecuado para comprender mejor la experiencia de desempeñar un papel concreto en unos contextos específicos y el significado que adquiere para quien lo desempeña.

De todas formas, también ha sido necesario recoger y analizar datos cuantitativos, cuya interpretación ha sido útil para dar fuerza o descartar las hipótesis planteadas, lo cual ha favorecido una contribución más objetiva e imparcial. La recogida de los datos cuantitativos ha sido constante durante todo el período de la investigación, y se ha realizado con el fin de tener un cuadro completo de la evolución de cada caso y evitar problemas de interpretación debidos a un error de evaluación temporal. En este sentido, se han tenido en cuenta las notas de todas las asignaturas del currículo cada cuatrimestre, se ha

hecho un control constante tanto de las faltas a las clases de instrumento musical y a los ensayos de la orquesta como a las demás asignaturas (clases matinales).

Según lo dicho, la elección se ha orientado hacia una metodología cualitativa que, al mismo tiempo, combinara la recogida de algunos datos cuantitativos para dar soporte y afianzar las hipótesis planteadas. La razón por la cual se ha adoptado este enfoque radica en la necesidad de un seguimiento de los casos principalmente a través de las observaciones con el fin de verificar las probables mejoras tanto a nivel social como musical, y si éstas últimas estaban inducidas, en cualquier modo, por la actividad grupal de la música de conjunto. Considerando el contexto general de este trabajo, también se ha tenido en cuenta las afirmaciones de Corbin & Strauss (2014) que definen investigación cualitativa como cualquier tipo de investigación que lleva a descubrimientos no basados en procedimientos estadísticos o de otro tipo de cuantificación. Se refiere a la investigación basada en la vida de personas, sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos así como al funcionamiento organizacional, movimientos sociales, fenómenos culturales y diversos tipos de interacciones.

El enfoque cualitativo se empieza a adoptar para el estudio de las ciencias sociales tras la puesta en discusión del concepto de realidad, ya que por una parte, se plantean nuevos retos y, por otra, la necesidad de aportar nuevos contenidos y métodos debe permitir construir una memoria a partir de la experiencia que ayude a comprender mejor los fenómenos estudiados (Bresler & Stake, 1992). Siguiendo este camino, la educación musical se ha podido ubicar dentro del conjunto de las ciencias sociales gracias al surgimiento en el s. XX de la “teoría del currículo”, que pone en el centro de la investigación al sujeto, antes que al objeto, lo cual supondrá poder comprender cómo se desarrolla el proceso

de enseñanza-aprendizaje en el aula, también desde los ámbitos psicológico y sociológico (Aróstegui & Rusinek, 2010, p.17-18).

A partir de los años setenta se produce un “giro hermenéutico” en las ciencias sociales y, por lo tanto, también en educación, que, tal como apunta Bolívar Botía (2002), pasa de la instancia positivista a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

De esta manera, siendo el sujeto el centro de la investigación, el investigador cualitativo ya no es un observador pasivo, sino que interactúa con el fenómeno estudiado aportando su propia interpretación de la experiencia (Bresler & Stake, 1992).

Desde el punto de vista de los rasgos que definen a un estudio como cualitativo, y siguiendo a Eisner (1998), he tenido en cuenta que este estudio cumpla las siguientes características: que esté enfocado, de manera que se observen las personas objeto de estudio en los contextos en los que interactúan, así como todos los objetos relacionados con ellas y su actividad; utilizar el yo como instrumento, para interpretar lo observado en base a la propia sensibilidad y percepción; que tenga carácter interpretativo, por lo que trataré de justificar aquello sobre lo que se me ha informado; intentar hacer uso de la voz en el texto, el lenguaje expresivo y empatía para ayudar a los lectores a comprender lo que otras personas experimentan; que proporcione un sentido de la unicidad del caso,

centrando la atención en lo concreto; que sea creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

La metodología que se ha elegido es el estudio de casos. El estudio de casos es un método de investigación cuya peculiaridad, entre otras, radica en el proceso de búsqueda, observación y análisis de uno o más casos dependiendo del tipo de la investigación a desarrollar. El término “caso” tiene un amplio abanico de significados y engloba no sólo personas físicas, como el caso de nuestro estudio, sino que también fenómenos, situaciones, factores o cualquier otra circunstancia que despierte la atención de los investigadores. También es importante subrayar que no se trata de un mero estudio estadístico de recogida y compilación de datos acerca de los casos en cuestión, sino de una metodología cualitativa que quiere abordar un estudio de la forma más exhaustiva posible a través de la elaboración de una serie de hipótesis o teorías acerca de un tema o tópico concreto.

Por otra parte, y tal como evidencian Expósito et al. (2004), aunque se trate de un estudio cualitativo, hay que diferenciar el estudio de casos de otras metodologías parecidas (como por ejemplo la investigación-acción o los estudios etnográficos).

El centro elegido para dicha investigación es la escuela secundaria de primer grado de Laureana di Borrello donde en el año escolar 1989-1990 se ha activado el curso de instrumento musical.

Este centro escolar está ubicado en la región de Calabria en el extremo sur de la península italiana en un área geográfica caracterizada por un degrado económico y social y donde el control de la mafia condiciona el contexto social del pueblo.

De una forma más concreta, el trabajo que he llevado a cabo se ha centrado en analizar tanto la parte pedagógica de la asignatura de instrumento musical y su potencialidad inclusiva como su faceta meramente técnica y la efectividad de los contenidos musicales que esta asignatura aporta. El planteamiento de este doble enfoque se ha hecho necesario por lo que he querido profundizar en la relación entre la obligación de garantizar una formación musical que cumpla con los mínimos requeridos por los programas ministeriales y su efectiva realización en aulas o contextos donde problemas de diferente naturaleza (sociales, económicos, alumnado con necesidades educativas especiales, etc.) pueden aportar cambios radicales a los objetivos técnicos-musicales de la asignatura.

En determinadas situaciones los objetivos establecidos por el programa “oficial” elaborado por el Ministerio de Educación pueden pasar a segundo plano con respecto a situaciones de estudiantado que manifiesta dificultades de diferentes formas.

De hecho, en algunos contextos podría ser oportuno modificar los objetivos de la programación y centrarse primeramente en utilizar los mismos objetivos replanteados, no tanto como fines sino como medio para lograr otros fines pedagógicos.

Tocar un instrumento musical junto a la posibilidad de poder compartir esta experiencia en un contexto orquestal pueden ser herramientas muy útiles para lograr fines inclusivos sin obsesionarse con el alcance de unos retos establecidos a priori por los órganos directivos.

Entre varias aportaciones que subrayan el valor y el potencial socio-didáctico de la práctica musical de conjunto, cabe recordar la del Ministerio de Educación de

Italia (Indicaciones Nacionales⁸ del 2012 referentes a la escuela primaria y el primer ciclo de educación) en las cuales, además de resaltar la enseñanza musical como un elemento fundamental y universal de la experiencia, se evidencia la importancia de la práctica musical de conjunto como herramienta capaz de:

- ofrecer un lugar privilegiado de cooperación, socialización y crecimiento para la adquisición de herramientas de conocimiento y el desarrollo de la creatividad.
- contribuir al fomento de la participación y a la maduración del sentido de individuo dentro de una comunidad.
- posibilitar la interacción entre culturas distintas y despertar la curiosidad hacia lo diferente como elemento enriquecedor.

Según lo dicho y tal como subraya el Adjunto n. 2 del Decreto Ministerial n. 139 de 2007⁹, la experiencia musical de conjunto juega un papel de gran importancia para la construcción de relaciones interpersonales correctas y efectivas, además de contribuir a una relación más natural con el entorno natural y social y, desde el punto de vista cognitivo, a una visión más orgánica e integrada del saber.

Desde este punto de vista se ha planteado el trabajo según dos perspectivas (musical y pedagógica) que, si en algunos casos parecen alejarse, en muchos otros pueden coincidir y complementarse para el alcance de los mismos retos.

⁸ *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.* Consultado en <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg> el 14/01/2018.

⁹ Decreto Ministerial de 22 de agosto de 2007, n. 139 cosultado en <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg> el 14/01/2018.

1.3. Fuentes Documentales

Fuentes primarias:

Para el planteamiento de la investigación y durante todo su desarrollo se ha hecho necesario acceder a fuentes de información fiables. La búsqueda de información, de datos y otros elementos complementarios para reforzar las ideas presentadas no se ha limitado solo a delinear el estado de la cuestión en una fase previa a la puesta en marcha de la investigación, sino que ha acompañado todas las fases del proceso de este trabajo hasta sus conclusiones.

Las fuentes primarias que se han consultado son:

- Documentos originales: para entender el funcionamiento de la asignatura de instrumento musical, su nacimiento y su evolución a lo largo de las últimas dos décadas así como el historial y la organización en el instituto de Laureana, ha sido necesario acceder a las normativas ministeriales de instrumento musical, programas didácticos, actas del instituto, actas del claustro del profesorado y al reglamento interno del centro donde se especifican las líneas fundamentales de su planteamiento;

- Con el fin de trazar un cuadro del tejido social y económico del pueblo de Lauereana, también se han consultado datos relativos al ayuntamiento de la misma ciudad (censo, tasa de paro, tasa población activa, número de población, etc.);

- Entre las fuentes primarias hay que citar la información que ha surgido de las entrevistas a alumnas y alumnos, profesorado, familias y a otras figuras sensibles e importantes para el tema (director del centro, presidente sindicato instrumento musical, políticos del ministerio de educación, etc.). Esta aportación de datos ha sido de gran utilidad para los fines propuestos tanto desde el punto de vista de la cantidad como de la calidad; además, ha permitido el contraste y la validación de datos guiando la investigación y agilizando la triangulación de fuentes.

- A lo largo de las estancias de investigación llevadas a cabo en el instituto y durante las actividades de la orquesta "Ragone", he podido registrar pequeños comentarios sobre aspectos que he considerado relevantes. Estos apuntes, si bien no constituyen el mayor caudal de información, han sido útiles a la hora de afianzar algunas hipótesis, soportar datos o, a veces, descartar suposiciones.

- Otra fuente primaria importante ha sido la información que ha surgido de las respuestas a los cuestionarios entregados. Para obtener un cuadro más amplio de la situación, he entregado cuestionarios tanto al alumnado y profesorado como a las familias y a otras personas que he considerado útiles para recoger datos fiables. Cada cuestionario se ha planteado de forma distinta según el tipo de información requerida y según las características de las figuras involucradas.

- También se ha procedido a consultar como fuente de información primaria unos dibujos que algunas alumnas y alumnos han realizado a partir de la palabra

“instrumento musical” registrando a continuación la explicación que el mismo alumnado ha elaborado verbalmente sobre sus elaborados gráficos. El objetivo principal de utilizar también esta fuente de información ha sido el de otorgar un medio de expresión alternativo a través del cual las alumnas y los alumnos pudieran comunicar ideas y pensamientos que, quizás, no habrían comunicado por medio de las palabras o de la escritura por otras razones (timidez, miedo, falta de costumbre en la expresión escrita, etc.)

- Los CDS grabados por la orquesta “Ragone” así como la escucha de grabaciones y la visión de videos de los conciertos de la orquesta del instituto han sido otra fuente primaria de gran utilidad para el estudio de la faceta más técnica y musical de la investigación; también ha sido posible asistir en vivo a ensayos y conciertos de ambas formaciones durante los cuales he podido recoger información útil acerca del nivel técnico musical y datos sobre el comportamiento del estudiantado en grupo, bajo la presión psicológica de las exhibiciones públicas en el acto de compartir una experiencia vivencial.

- Desde el punto de vista técnico y con el fin de evaluar el grado de habilidades alcanzado por el alumnado y, al mismo tiempo, las medidas didácticas puestas en marcha por el profesorado para involucrar en la práctica musical de conjunto el mayor número de alumnas y alumnos, cada uno según su nivel, ha sido imprescindible acceder a los arreglos de partituras; esta fuente ha revelado mucha información útil acerca de la preparación del profesorado y del alumnado, así como el intento más o menos declarado de valorar la asignatura de

instrumento musical como medio de socialización que se concretiza en la implementación de la actividad de música de conjunto. Estrictamente relacionado con lo dicho anteriormente, también ha resultado muy enriquecedor el acceso a las adaptaciones curriculares sobre las partituras realizadas por el profesorado, que han aclarado si y de qué forma se ha diseñado cada parte con el fin de buscar el justo (y complicado) equilibrio entre asegurar el resultado sonoro global, contribuir al avance técnico musical y favorecer la inclusión en un contexto de música de conjunto.

- Datos cuantitativos: Por lo que respecta a los datos cuantitativos se ha procedido a registrar las notas y las faltas de asistencia a clase con el fin de verificar si los supuestos efectos inclusivos favorecidos por el curso de instrumento y la práctica de conjunto, tenían también algún reflejo verificable en la evolución escolar y en la actitud hacia el aprendizaje (cuantitativamente traducible en notas positivas y constancia en la frecuencia).

Siendo el sistema de evaluación del instituto organizado por cuatrimestres, se han registrado las notas conjuntamente a las faltas (divididas por asignaturas) en los siguientes dos períodos:

- Final de enero: primera evaluación;
- Mediados de junio: segunda evaluación (final);

Por lo que respecta a las notas de la segunda evaluación he intentado evidenciar de forma gráfica la evolución de las mismas en comparación con el primer

cuatrimestre con el fin de tener un cuadro visivo inmediato de la trayectoria escolar de los casos en cuestión.

Con el fin de aclarar eventuales dudas sobre la negatividad o la positividad de unas notas, hay que recordar que en el sistema escolar italiano, la nota 5 se corresponde a un no plenamente suficiente y, por lo tanto, se considera una nota negativa con la cual el alumno suspende. Por otra parte, puesto que la nota se expresa con un número entero, en los casos de redondeo, se redondea siempre por exceso, es decir que a partir de 5,5 ya se convierte automáticamente en un 6 y, consecuentemente, en un aprobado.

En cuanto a los datos cuantitativos se ha procedido a registrar las faltas de asistencia a las clases matinales, calculadas en número de horas por mes. Teniendo cada alumno 12 o 13 asignaturas (dependiendo de la opcionalidad de la religión), y con el fin de simplificar los datos recogidos, el número de horas que aparece en las tablas por cada mes se refiere al total de horas de faltas, sin especificar en qué asignatura hayan sido relevadas

Dicha elección se ha tomado en cuanto permite sacar de forma simple e inmediata lo útil para la investigación, es decir, evidenciar la evolución del seguimiento escolar a lo largo de todo el año. También se han registrado las faltas de asistencia a las clases de instrumento musical (en número de horas por mes, sobre una carga horaria semanal de 3 horas) con el fin de verificar si el interés hacia la asignatura y el tiempo dedicado a la presencia en clase había sufrido variaciones a lo largo del año. La intención, una vez más, ha sido verificar si la motivación hacia el aprendizaje musical también se traducía en una mayor

participación en las actividades programadas y, por lo tanto, en vivir la experiencia musical de forma más completa alejándose de los peligros de la calle.

Estos datos se han considerado importantes en cuanto, como veremos mejor después, la elección y la frecuencia a las clases de instrumento musical tienen algunas diferencias con respecto a las demás asignaturas de las clases matinales. Más detalladamente, la asignatura de instrumento musical es opcional en la elección pero obligatoria solo después de haberla solicitado y de haber superado las pruebas de selección; a pesar de esta obligatoriedad, siempre es posible abandonar el curso por alguna razón (justamente motivada por certificado escrito, lo que no siempre supone un problema realmente existente). Por lo dicho, una mayor participación en las actividades y la ausencia de casos de abandono, podrían ser una prueba del logro de la asignatura, por lo menos en términos de participación, sobre todo para aquel alumnado cuya elección ha sido aconsejada por el profesorado.

Fuentes secundarias:

- Para delinear de forma más representativa posible el estado de la cuestión ha sido fundamental la búsqueda y la consulta de libros, revistas y artículos que han puesto en evidencia que investigaciones acerca de la importancia de la práctica musical de conjunto para la inclusión social ya han sido llevadas a cabo en distintas partes del mundo; cada una según sus peculiaridades, pero todas con el mismo objetivo común de utilizar la música como medio y no como un mero fin de adiestramiento técnico.

- La búsqueda y la consulta de libros que han tratado la actividad de la orquesta “Ragone” han representado otro segmento de las fuentes secundarias consultadas así como los otros documentos publicados sobre la historia y la actividad musical de las bandas juveniles en la región de Calabria; dicha consulta ha permitido ampliar el horizonte de conocimiento acerca de la relación entre jóvenes músicos y actividad concertística (sobre todo en Calabria) que, como la mayoría de las regiones del sur de Italia, conoce una tradición de bandas muy arraigada. Dicha tradición ha dirigido su rumbo en las últimas dos/tres décadas, también hacia las generaciones más pequeñas (quizá gracias a la difusión de las escuelas con instrumento musical) y se concretiza en la existencia de numerosas bandas juveniles distribuidas uniformemente en todo el territorio de la comunidad.

- Con el fin de poner en relación el instituto con el curso de instrumento musical, la existencia de la orquesta “Ragone” y sus probables antecedentes, ha sido útil acercarse a fuentes secundarias de información como libros que han tenido como tema la historia del pueblo de Laureana tanto musical (con una atención especial a la tradición de bandas) como social; de forma paralela y con el objetivo de tener una visión actualizada de la vida musical en el pueblo (y fuera de sus límites territoriales) ha sido útil tener en cuenta las noticias de la prensa local, nacional e internacional sobre la actividad desarrollada por la orquesta del instituto como, sobre todo, por la orquesta “Ragone”;

- Siempre dentro de las fuentes secundarias, un importante caudal de información ha sido el que ha surgido a través del análisis y evaluación que el profesorado

(de todas las asignaturas) han proporcionado sobre la evolución del estudiantado. Dichas indicaciones, que se han grabado o transcrito según los casos, han permitido seguir a las alumnas y alumnos objeto de la investigación desde perspectivas diferentes y han permitido evidenciar analogías y diferencias de conducta según cada situación específica. Por otra parte, el hecho de poder contar con una información proporcionada por el profesorado que constantemente (incluso diariamente) ha estado en contacto con el alumnado, ha representado un factor de fiabilidad por lo que respecta a la evolución de las distintas situaciones.

- Otra fuente secundaria que se ha tenido en cuenta es el conjunto de los libros didácticos utilizados por el profesorado de instrumento musical; a este propósito he consultado tanto los utilizados por los cuatro profesores de instrumento musical del centro (de instrumento y de lenguaje musical) como los que el director de la orquesta "Ragone" recomienda para los componentes de la orquesta. El examen de los compendios didácticos ha permitido averiguar no solamente elementos musicales (como el nivel técnico requerido, la progresividad del desarrollo de las habilidades técnicas, el cumplimiento total o parcial con el programa ministerial, etc.), sino también otros aspectos relativos a la eficacia de la práctica musical como herramienta de inclusión, concretamente, la presencia de algunos elementos que favorecían o limitaban la práctica de conjunto como la estructura de algunos ejercicios (individuales o grupales), la presencia de un CD como base para acompañar al alumno y/o la partitura para piano u otros instrumentos, la posibilidad de intercambiar partes en ejercicios a más voces, etc.

- Volviendo a la práctica de conjunto, que es uno de los ejes de esta investigación, ha sido imprescindible fijarme en el estudio de las partituras originales utilizadas en la actividad didáctica tanto camerística como orquestal; a través de esta observación han salido a luz importantes elementos que han aclarado algunas de las dudas surgidas a lo largo del desarrollo del trabajo. Teniendo en cuenta la gran cantidad de producción de partituras (ya arregladas por los editores) que el mercado propone para las escuelas con instrumento musical, he podido averiguar cuáles han sido los criterios de elección de las mismas a la hora de comprarlas, su valor musical desde el punto de vista de la composición y del resultado sonoro y en qué medida el profesorado del centro ha intervenido sobre esas con arreglos para favorecer la participación de las alumnas y los alumnos que no llegaban a ejecutarlas por falta de habilidades técnicas.

1.4. Problema de investigación

La investigación se ha llevado a cabo en la escuela secundaria de primer grado del pueblo de Laureana di Borrello que incluye en su oferta de formación la posibilidad de estudiar instrumento musical, y concretamente se puede elegir un instrumento entre flauta, clarinete, guitarra y piano.

Antes de centrarnos en la historia, la estructura y el funcionamiento de la asignatura de instrumento musical, tanto en el centro de Laureana como en la escuelas secundarias de primer grado italianas (que veremos más adelante) y con el fin de trazar unas coordenadas espaciales para orientarnos acerca del contexto en el cual se ha desarrollado la investigación, creo oportuno reseñar brevemente las características más importantes del entorno social y didáctico del instituto de Laureana.

Si bien en la comunidad de Calabria son muchas las escuelas que están desempeñando una válida labor didáctico musical a través del curso de instrumento, la elección del instituto de Laureana radica en algunos elementos peculiares que he pensado que podrían afianzar de forma más precisa las hipótesis planteadas.

Como veremos, la situación de gran fermento musical que en la actualidad se respira en el pueblo, es el resultado de una trayectoria que tiene sus raíces muchos años atrás. No es un caso que el instituto de Laureana di Borrello, fuera uno de los primeros de la región de Calabria en obtener la activación del curso de instrumento en 1998, el segundo en toda la provincia de Reggio Calabria.

De todas formas, a parte este dato que podría parecer simplemente cronológico, hay que señalar dos motivos, entre otros, que me han llevado a pensar/elegir a este centro como el más adecuado para esta investigación.

En primer lugar, la constante e intensa actividad musical que a lo largo de estos últimos 20 años se ha generado en el pueblo de Laureana traspasando los límites del pequeño pueblo y llegando a tener resonancia/repercusión en la prensa nacional e internacional con colaboraciones con eminentes personalidades del mundo musical como, entre otras, la realizada con el director Riccardo Muti.

El fervor musical que se ha producido en este pueblo del interior de una de las zonas más complicadas económica y socialmente de Italia, me ha llamado la atención y despertado la curiosidad para entender qué rol ha jugado el instituto con la enseñanza de instrumento musical y cuál ha sido su contribución en una realidad tan pequeña y aislada.

El segundo factor, pero no menos importante, es el contexto social que, aparentemente, no concuerda con el logro de la intensa actividad musical tanto pedagógica como concertística. Laureana se encuentra en el interior de una de las zonas más desfavorecidas de Italia (provincia de Reggio Calabria) con una alta tasa de paro juvenil y una realidad económica muy frágil. Además, el tejido social está muy comprometido por la presencia de la criminalidad organizada que en esta parte de Italia se le conoce como *'ndrangheta*. Ésta última ejerce un control económico muy fuerte hasta el punto de paralizar el desarrollo de una economía "limpia", muchas veces a través de la extorsión y, al mismo tiempo, influye tanto directa como indirectamente en muchos aspectos de la vida social.

La capacidad de influenciar de forma muy significativa los flujos electorales para obtener el control político, social y económico, la fuerte capacidad de condicionar muchos sectores de la economía (tanto en público como en el privado), o su forma de organización por familias son algunas de las características que han permitido a la criminalidad organizada infiltrarse también en muchos de los segmentos de la sociedad civil.

En centros muy pequeños como el de Laureana, estos aspectos se viven diariamente y convivir con ello, en todos los niveles, es casi inevitable.

Según lo comentado anteriormente, el contraste entre una imagen de esperanza que el hecho musical en general está otorgando a esta realidad y la presencia de una realidad social con muchos problemas que, muchas veces, repercuten negativamente en las nuevas generaciones, ha sido el eje en torno al cual se ha centrado la elección del centro de Laureana; un “laboratorio” vivencial que pudiera darnos alguna explicación sobre la probable efectividad de la práctica musical en contextos afectados por problemas sociales que, aunque no tan evidentes y llamativos al mundo entero como casos de pobreza absoluta, sí de gran grado humano y social como es el caso de la *'ndrangheta*.

1.5. Preguntas y objetivos

1) ¿Qué medidas didácticas y de organización se ponen en marcha para fomentar la inclusión a través de la asignatura de instrumento musical y la práctica de conjunto?

Detectar las medidas didácticas y organizativas que se ponen en marcha para fomentar la inclusión a través de la asignatura de instrumento musical y la práctica de conjunto ha sido el eje central de la investigación al tratarse de una pregunta transversal que atiende tanto a la eficacia de la asignatura de instrumento musical como a su supuesta función inclusiva. Siendo muy personales las prácticas educativas de cada profesor (si bien guiadas por un marco normativo común) y teniendo la asignatura de instrumento musical la singularidad del trabajo conjunto de los cuatro profesores durante las horas de práctica orquestal, ha sido importante averiguar cómo se actúa para fomentar la inclusión en las alumnas y los alumnos con dificultad, en relación con la deontología profesional de cada docente y con el cumplimiento de los contenidos establecidos por los programas ministeriales.

Objetivo: Identificar las estrategias inclusivas que la escuela y el profesorado han puesto en marcha para agilizar el proceso de inclusión en contextos musicales grupales.

El objetivo relativo a esta pregunta se centra en sacar a luz todas aquellas medidas didácticas que se hayan tomado con el fin de contribuir no sólo a despertar el interés hacia el fenómeno musical en el alumnado (al tratarse de una nueva asignatura y del primer contacto con la enseñanza musical para la mayoría de ellos), sino, sobre todo, para fomentar la participación en las actividades musicales de conjunto para que el contexto grupal pudiera ayudar al desarrollo integral de la persona.

- 2) ¿Qué grado de preparación musical (teórico y práctico) proporciona el curso de instrumento musical?, ¿Qué tipo de ventajas/limitaciones musicales tiene la escuela con curso de instrumento musical?

Estando la investigación caracterizada por una vertiente social y otra más concretamente musical, ha sido fundamental preguntarse también qué grado de preparación musical (teórico y práctico) proporciona el curso de instrumento musical y si puede servir de base para una probable salida profesional o si solo se trata de una asignatura de carácter secundario, caracterizada por una simple transmisión de unas nociones y habilidades básicas que solo valen en el contexto didáctico del centro y que se olvidan después de un cierto tiempo.

En otras palabras, he considerado importante averiguar si el nivel técnico, interpretativo, teórico, etc. está en línea con lo que los programas ministeriales establecen, si el estudiantado que sale está en condiciones para continuar sus estudios en un conservatorio o en un liceo musical o si, por el contrario, se trata

solo de una simple alfabetización musical donde se prioriza el aspecto educativo y se deja en segundo plano el adiestramiento técnico musical.

Como es bien sabido, no es lo mismo enseñar a leer la música de forma autónoma que enseñar a tocar una determinada obra o partitura. Se trata de dos enfoques distintos que, si bien en un contexto didáctico limitado al centro escolar, podrían, aparentemente, solaparse o confundirse originando el mismo resultado, desde un punto de vista deontológico y pedagógico-musical, el hecho de transmitir los conocimientos de base para una correcta autonomía musical (lectura e interpretación) es el primer objetivo que tendría que guiar toda clase de acción didáctica.

Como consecuencia de lo anteriormente dicho y siendo la enseñanza de instrumento musical opcional e implantada dentro de la escuela secundaria de primer grado¹⁰, también ha sido útil intentar sacar a la luz qué tipo de ventajas/limitaciones musicales tiene la escuela con curso de instrumento musical y su relación con los otros grados de instrucción musical. A este respecto, además de focalizar la atención sobre las características de la asignatura y su rol dentro de un escuela secundaria de primer grado, ha sido importante también centrarse en la observación de factores como la formación del profesorado, los criterios de elección del alumnado, así como en el planteamiento y el desarrollo del programa técnico y teórico, la organización de las actividades musicales y su desarrollo.

¹⁰ En el sistema escolar italiano es el grado medio de escuelas, de duración trienal con alumnos de edades entre 11 y 14 años.

Objetivo: Comprobar si los contenidos teóricos y prácticos impartidos permiten alcanzar un nivel técnico-interpretativo adecuado para continuar los estudios musicales y la presencia de eventuales problemas en la organización y el funcionamiento de la asignatura de instrumento musical.

El objetivo relacionado con esta pregunta radica su importancia en la utilidad de profundizar en los aspectos más peculiares de la asignatura de instrumento musical, con el fin de comprobar si se trata de una asignatura capaz de otorgar unos fundamentos musicales teóricos y prácticos que puedan servir como primer peldaño educativo para continuar con la formación musical en los estudios superiores y/o profesionales. Como consecuencia, se espera poder tener una perspectiva lo suficiente amplia de la asignatura para analizar sus puntos fuertes y, también, sus criticidades tanto a nivel normativo y de organización, como en su desarrollo en el aula.

3) ¿Qué rol desempeña la orquesta “Ragone” en relación al curso de instrumento musical del instituto y a la vida musical y social del pueblo?

La elección del centro escolar de Laureana, tal como se ha dicho en la introducción, se debe, en parte, al hecho de que en esta pequeña realidad aislada de los grandes centros y ubicada en una zona deprimida económica y socialmente, se ha generado una realidad musical que ha sobrepasado los límites del pueblo por su labor didáctica, su nivel musical y su mensaje social; el fervor

musical del pueblo, bajo la enorme influencia de la asignatura de instrumento musical del centro, ha dado vida a otra realidad orquestal, la orquesta “Ragone”, que ha constituido y constituye un punto de referencia tanto para el estudiantado que sale del centro como para otros jóvenes que quieren acercarse a la práctica musical. Por esta razón he considerado fundamental preguntar qué rol desempeña la orquesta “Ragone” en relación al curso de instrumento musical del instituto y a la vida musical y social del pueblo, con el fin de averiguar si las dos realidades trabajan en conexión, generando un sistema eficaz que podría ser la base del logro alcanzado en la última década.

Objetivo: Verificar si la actividad extraescolar de la orquesta “Ragone” sigue teniendo los mismos efectos inclusivos de la orquesta de la escuela (al ser independiente de la obligación escolar).

A través de esta pregunta se ha pensado sacar a la luz dos aspectos relacionados con la actividad de la orquesta “Ragone” en el pueblo de Laureana. Por una parte, averiguar la relación, el grado de conexión y los factores de retroalimentación entre la misma orquesta y la del instituto y, por otra, comprobar si el ámbito socio-didáctico y musical de la orquesta “Ragone” podría estar reflejando las mismas influencias (o diferentes, debido a la no obligatoriedad de la actividad) sobre el desarrollo relacional del alumnado y de la comunidad.

- 4) ¿Qué repercusiones ha tenido la actividad orquestal del instituto fuera del ámbito escolar? ¿Qué importancia otorgan las instituciones, el profesorado, las familias y el estudiantado a la enseñanza gratuita de instrumento musical en la escuela pública?

Desde una perspectiva más amplia, y considerando las problemáticas del entorno social del pueblo que influyen directa e indirectamente tanto sobre el entorno escolar como (y principalmente) sobre las vidas de algunos de los casos elegidos, se han buscado respuestas a qué tipos de repercusiones ha tenido la actividad orquestal del instituto fuera del ámbito escolar. Esta pregunta, estrictamente conectada con la primera, eje central de la investigación, ha desarrollado un rol clave por dos razones principales: por una parte ha dado validez y soporte a la hipótesis principal planteada (el rol inclusivo de la práctica musical) y, por otra parte, ha permitido afianzar la hipótesis de que el rol social de la asignatura de instrumento musical (en determinados contextos y si debidamente conducido) puede tener un rango de influencia mucho más largo de los límites del centro escolar.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la investigación también ha involucrado a otras “figuras” externas al centro, sus relaciones con el mismo centro y con la actividad musical de la asignatura de instrumento. Más concretamente, y con el fin de profundizar en las supuestas influencias que el centro ha tenido más allá de sus límites, ha sido importante conocer qué importancia otorgan las instituciones, el profesorado, las familias y el estudiantado a la enseñanza gratuita de instrumento musical en la escuela pública.

En calidad de profesor de instrumento musical puedo afirmar que esta pregunta ha surgido también de mi experiencia docente en otro centro¹¹; a pesar de la buena acogida del curso de instrumento (número de solicitudes superiores a las plaza ofertadas) no se ha registrado nunca una actitud favorable por parte de las instituciones locales e incluso por parte de la mayoría de los otros trabajadores del mismo centro. No siempre un buen funcionamiento del curso es sinónimo de su valoración positiva y/o apoyo por parte de los agentes externos, quizá debido a su parcial o total desconocimiento.

Objetivo: Averiguar si el proyecto orquestal ha tenido influencias fuera del ámbito escolar (familias, ayuntamiento, instituciones) y qué grado de percepción éstos últimos tienen de su utilidad del para toda la comunidad.

El objetivo de esta pregunta es el de comprobar si tanto el proyecto orquestal del instituto como el de la orquesta “Ragone” hayan tenido caídas positivas fuera del ámbito escolar y hayan contribuido a la formación de una “comunidad de aprendizaje” (Elboj et al., 2002) si bien con todas las limitaciones del caso en cuestión y en el contexto objeto de estudio. De hecho, lo de averiguar si efectivamente las alumnas y los alumnos habrían logrado externalizar algunos de los progresos personales en otros ámbitos y si, al mismo tiempo, también las familias y la comunidad había traído sus beneficios ha representado un fin de grande relieve para el estudio en general.

¹¹ Profesor de Flauta Travesera en el Instituto Comprensivo de Maida (Catanzaro-Italia).

5) ¿Qué efectos ha tenido la asignatura de instrumento musical (y en particular medida la práctica de conjunto) a nivel personal, social y escolar en el alumnado con riesgo de exclusión? ¿Se sienten más incluidos en el contexto socioeducativo?

Como consecuencia y síntesis de las preguntas antes descritas y con el fin de contestar al aspecto más profundo del estudio, se ha considerado fundamental averiguar si la asignatura de instrumento musical (y en particular medida la práctica de conjunto) ha tenido consecuencias positivas en términos de inclusión a nivel personal, social y escolar en el alumnado con riesgo de exclusión. En otras palabras, se ha buscado la forma de encontrar y resaltar todos aquellos cambios positivos que el hecho de acudir al curso de instrumento musical y de tomar parte a las actividades de conjunto, habrían podido despertar o desarrollar en el alumnado objeto de estudio. En la mayoría de los casos, al tratarse de alumnas y alumnos con dificultades más o menos acentuadas y con riesgo de exclusión (por razones distintas), se ha centrado la atención también sobre aquellos pequeños cambios de actitud, postura, rendimiento escolar, socialización, etc., que, si en otros contextos socioeducativos no habrían necesariamente despertado atención, en esta precisa realidad sí se han considerado de relieve para los fines de la investigación.

Según lo dicho anteriormente, el hecho de comprobar si el estudiantado objeto de estudio se sienten más incluidos en el contexto socioeducativo ha sido uno de los ejes centrales de la investigación y para contestar a esta pregunta ha sido necesario también profundizar en otros aspectos más concretos para dar respuesta a cómo se ha podido llevar a cabo este cambio (si lo ha habido).

Por esta razón, la atención se ha dirigido tanto hacia las posibilidades de interacción social, de crecimiento y desarrollo de la persona que ofrece la asignatura (y en particular medida la práctica de conjunto), como hacia la orientación del profesorado, sus programaciones y sus acciones didácticas en la relación entre enseñanza de calidad artística y el fomento de la socialización, el diálogo y la inclusión en general.

Objetivo: Verificar si la práctica musical de conjunto en el curso de instrumento musical ha favorecido la creación de un entorno socio didáctico inclusivo que ha ayudado al estudiantado objeto de estudio a desarrollar un adecuado nivel de autonomía y a mejorar la cantidad y calidad de relaciones con los demás.

El objetivo correspondiente a esta pregunta radica su importancia en la posibilidad de encontrar, a lo largo del seguimiento de los casos, todos aquellos factores de cambio que tomando las palabras de podríamos denominar como aquellos momentos de transformación que tendrían que guiar hacia un conocimiento, tanto más específico como profundo de los cambios del proceso y de la efectividad del tratamiento (Ball, 2002, p. 80). Es decir cada signo (conducta, mejora de autoestima, facilidad en relacionarse, mejora rendimiento escolar, etc.) que pudiera afianzar las hipótesis planteadas y evidenciar la validez didáctico educativa de la práctica musical, mucho más allá de un mero adiestramiento técnico o del desarrollo de determinadas habilidades peculiares.

1.6. Estrategia Metodológica

Para la presente investigación se ha utilizado el Estudio de Caso para dar respuesta a las preguntas y objetivos previstos. Por Estudio de Caso podemos definir una herramienta de investigación y una técnica de aprendizaje que se puede utilizar para el estudio exhaustivo de un particular fenómeno, independientemente del área de conocimiento a la que este mismo pertenece. Antes de abordar algunos aspectos peculiares de dicha metodología es oportuno trazar unas líneas esenciales sobre el concepto de estudio de casos para aclarar su significado y poder aplicar esta herramienta para este estudio con una cierta exactitud terminológica. El estudio de caso, de hecho, es un término que puede abarcar un amplio abanico de métodos de investigación y, tal como afirma Stake (1998), el investigador dispone de diferentes modos y formas de plantear y desarrollarlo.

Siempre según Stake (1998), el eje central que tiene que guiar el desarrollo de un estudio de casos es analizar el problema objeto de estudio en todos los aspectos que lo componen para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Otros autores han abarcado la necesidad de definir y delimitar el concepto de estudio de casos; entre otros, y desde una perspectiva más interpretativa, podemos citar Pérez Serrano (1994) según el cual llegar a comprender el significado de una determinada experiencia tiene que ser la finalidad intrínseca de cada investigación que elija esta metodología.

Otro enfoque de relieve es el que nos proporciona Yin (2018) cuyos estudios evidencian la importancia de contextualizar el objeto de la investigación del estudio de casos en cuanto, siendo prácticamente imposible separar las variables y los distintos factores del estudio de su propio contexto, es lógico e inevitable que la investigación empírica de cualquier fenómeno contemporáneo mantenga una fuerte relación con el contexto en cual se desarrolla.

Uno de los objetivos más importantes de los estudios de caso es conocer y comprender la particularidad de una situación para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo sin con eso llegar a generalizar las conclusiones evidenciadas para la globalidad de un determinado fenómeno.

Extender las conclusiones de un estudio de caso a una “población” global o más amplia podría representar, de hecho, en error cuya raíz radica en las razones estadísticas (muestra de casos no suficientemente amplia y falta de representatividad) y en la exclusividad y/o unicidad de cada situación particular. Tal como afirma Mitchell (1983) no hay que encontrar la relevancia del caso y su generalizabilidad en el lado estadístico y numérico referido a la amplitud o representatividad del muestreo, sino en el lado lógico. Es decir, las características de un estudio de casos podrían extenderse a otros, solo considerando la validez del razonamiento explicativo y el la cualidad de la investigación y siempre teniendo en cuenta la unicidad de las distintas situaciones. Por lo dicho, también este estudio no tiene ningún objetivo de generalizar sus conclusiones y extenderlas a las multitudes de realidades musicales y proyectos que hacen hincapié en la música como herramienta de inclusión social. Además, mutando las condiciones de los elementos y factores implicados en este estudio bajo diferentes factores (organización del curso de instrumento, alumnado,

profesorado, contexto social, recursos, etc.) es muy arriesgado aventurarse en una extensión de los resultados a otras realidades, si bien similares.

La imposibilidad de generalizar es un aspecto que conlleva la metodología del estudio de casos. Walker (1983) afirma que es el mismo lector que tiene que preguntarse si y en qué medida las conclusiones de un estudio a su realidad y que el objetivo del investigador radica principalmente en observar y analizar un determinado fenómeno a través de una o más variables de observación. De todas formas, y siguiendo a Yacuzzi (2005), lo que sí permite un estudio de casos es extraer ideas para llevarlas a otros contextos, según lo que el mismo llama la transferencia “hacia la teoría” que es cosa distinta que transferir hacia otros casos.

Desde un punto de vista estructural también resultan importantes los trabajos de George & Bennett (2005) e Yin (2015), que resumen las tres etapas fundamentales para el desarrollo de un estudio de caso respectivamente en el diseño del estudio, la realización del estudio y, finalmente, el análisis y las conclusiones.

Otra perspectiva interesante es la que deriva de las aportaciones de Cebreiro López & Fernández Morante (2014) según los cuales esta metodología tiene que caracterizarse por la recogida de distintos tipos de informaciones cualitativas a través de varias técnicas (observación, notas de campo, documentos, etc.) y estos mismos datos no se traducen en números estadísticos o en cantidades bien definidas sino que en anotaciones y palabras.

Para este estudio se ha elegido el enfoque cualitativo en cuanto, tal como también afirman Robson & McCartan (2016), es la opción más adecuada para la investigación empírica de un fenómeno dentro de su contexto.

De hecho al desarrollarse este estudio principalmente un contexto grupal, se evidencia la necesidad de relacionar cada caso elegido con el entorno de la práctica de conjunto para sacar a la luz la evolución (si la hubiera) de los cambios tanto de conducta, como de relación y de rendimiento.

En este estudio se empieza con una descripción de la situación de partida de los casos seleccionados y la puesta en evidencia de los elementos más críticos que han llevado a la elección de los mismos. Después, y tal como hemos anunciado ya anteriormente y veremos más detalladamente después, se ha procedido a estudiar los casos a través de la recogida de datos derivados de diferentes fuentes como entrevistas, observaciones, cuestionarios tanto al estudiantado como a las familias y otras figuras externas consideradas útiles para afianzar y/o contrastar las hipótesis planteadas.

1.6.1. Muestreo y selección de los casos

Los parámetros principales que se han tenido en cuenta para la selección de los casos han sido los siguientes:

- En primer lugar, situaciones de dificultad de inclusión tanto educativa como social por diferentes causas (problemas familiares, alumnado con un entorno social y/o familiar comprometido por la criminalidad organizada, etc.)
- En segundo lugar, considerando que el estudio se habría centrado en la continuidad musical entre escuela secundaria de primer grado con instrumento musical y orquesta "Ragone", la elección ha tenido en cuenta también estudiantes que formaban parte contemporáneamente de las dos realidades.

La elección final ha sido la siguiente:

	Curso escolar	Repite cursos	Años de frecuencia del curso de instrumento musical	Elección voluntaria	Problemas de inclusión en el aula	Alumno BES (nec. edu. esp.)	Forma parte de la orquesta "Ragone"
Alumnado interno							
<i>Marta</i>	2º	Sí	3	No (aconsejada)	No	No	Sí
<i>Elena</i>	2º	No	2	No (aconsejada)	Sí	No	Sí
<i>Paolo</i>	1º	No	1 (desde finales de noviembre 2016)	No (aconsejada a mitad año)	Sí	No	No
<i>Daniela</i>	2º	No	2	No (aconsejada)	Sí	No	No
Alumnado externo							
<i>Aurora</i>	4º primaria (externa)	No	2 (empezando en primaria)	Sí	No	No	No
<i>Luca</i>	1º superior (externo)	No	curso terminado – 1 de conservatorio	Sí	No	No	Sí

Tabla 1: Perfiles del alumnado seleccionado para este estudio.

Por motivos de privacidad y anonimato he decidido cambiar los nombres de las alumnas y los alumnos objeto de la investigación por otros inventados. Por lo que respecta al análisis de datos, he utilizado, en primer lugar, categorías previas, relacionadas directamente con las preguntas de la investigación, pero también

han emergido nuevas a raíz de la categorización de los datos, por lo que se ha trabajado tanto de manera deductiva como inductiva.

Siguiendo a Stake (1998) y el estudio del mismo autor de este trabajo sobre un proyecto de inclusión a través de la música (Mannis, 2015), para el contraste de los resultados, se ha procedido con:

- La triangulación de las fuentes de datos: he observado si los casos objeto de la investigación mantenían el mismo comportamiento en espacios, tiempos y situaciones distintas, en particular medida en la interacción con otras personas. Con este fin, los datos y la información recogida se han contrastado a través de la observación no participante durante las clases con el profesorado de otras asignaturas diferentes así como con las observaciones durante actividades extra-escolares de carácter no-musical organizadas por el instituto y, por supuesto, durante los ensayos y conciertos de la orquesta "Ragone".

- La triangulación del observador (con otros investigadores externos). He presentado las observaciones (con mi interpretación o sin ella) a otros investigadores o expertos para que aporten interpretaciones alternativas, por lo que la información recogida se ha contrastado con la opinión del profesorado de instrumento musical y de educación musical del instituto, según sus percepciones en los ensayos y audiciones públicas de la orquesta. También he involucrado en esta triangulación al profesorado titulado que forma parte de la orquesta "Ragone", exponiéndoles mis observaciones y escuchando sus ideas y sugerencias maduradas desde unas propias y diferentes perspectivas.

- La triangulación metodológica: los dos enfoques de metodologías diferentes dentro de un único estudio como la observación participante y la no participante,

los datos cuantitativos, las entrevistas con las familias, la revisión de la documentación, el diario de campo, y la comparación de los datos de los cinco sujetos en el informe final, me han permitido afianzar la confianza en mi interpretación.

Los criterios utilizados para llegar a la selección del muestreo han sido los siguientes:

- Alumno/a que estaba frecuentando el curso de instrumento musical del instituto, que había acabado el dicho curso o que frecuentaba el mismo aunque no perteneciera a la escuela secundaria de primer grado¹².
- Los padres del alumno/a, o los tutores, han autorizado la investigación de sus propios hijos.
- El alumno/a presenta alguna dificultad en relacionarse con los demás, de conducta y/o de rendimiento escolar.
- El profesorado de las demás asignaturas y los de instrumento musical detectan problemas de diferente natura en el normal seguimiento escolar.
- El alumno/a reacciona de forma no adecuada a los estímulos didácticos proporcionados y evidencia problemas en alcanzar los objetivos propuestos.
- El alumno/a manifiesta dificultad en relacionarse con los compañeros y con el profesorado tanto dentro del centro escolar como en las actividades externas.

¹² El Decreto Ministerial del 31 de enero 2001 n.8 permite a alumnos de la escuela primaria de poder acceder a los cursos de instrumento de la escuela secundaria de primer grado. (Véase el Anexo n.1).

- El alumno/a no tiene dificultad en construir su identidad y a desenvolverse con autonomía dentro del grupo.
- El alumno/a evidencia problemas en contar en sus propias posibilidades y muestra poca autoestima de sí mismo/a.

Contando el curso de instrumento musical del instituto de Laureana con más de 80 estudiantes activos, la elección del alumnado objeto de seguimiento se ha centrado principalmente en aquellos que manifestaban de forma más evidente problemas de inclusión, con el fin de averiguar si a través de la música podían haber obtenido mejoras en su vida social y escolar. Para esto se ha tenido en cuenta tanto la observación directa como las entrevistas y cuestionarios del profesorado del instituto que, conociendo la realidad de cada alumno con más profundidad por vivir con ellos una relación didáctica cotidiana, han podido proporcionar elementos de primaria importancia para llegar a un muestreo cuanto más representativo y útil para los objetivos fijados.

Con el fin de obtener una perspectiva más completa sobre las supuestas influencias del curso de instrumento musical fuera de los límites del instituto, además de elegir cuatro estudiantes que frecuentan el curso de instrumento musical, he pensado alargar el campo de búsqueda para la elección de los casos también fuera de las aulas del instituto/centro; el resultado de esta ampliación del horizonte de búsqueda ha tenido como resultado el de añadir al muestreo una alumna que ha empezado con antelación y de forma voluntaria el curso de instrumento musical en la escuela primaria y otro que ha continuado con los estudios musicales después de haber terminado el curso del instituto.

La idea es la de averiguar si el curso de instrumento musical está desempeñando un doble papel además del que ejerce dentro del instituto. Por un lado, ofrecer al alumnado que quiera seguir con los estudios musicales o simplemente con una actividad musical lúdica (conservatorio, liceos musicales y/o bandas o agrupaciones varias) los estímulos, las herramientas y los conocimientos necesarios; y, por otro, dar a conocer, motivar y ofrecer a los que quieran acercarse a este mundo, ya desde pequeños, todos los medios necesarios para una educación musical libre, gratuita y acogedora.

Antes de pasar a detallar los casos y las fases de su seguimiento, delinearemos las características más evidentes que nos han llevado a la elección final del muestreo.

Alumnado interno al instituto

Caso 1: Marta (Clarinete - Saxo)

La elección de incluir a Marta en el muestro del estudio ha sido tomada por diferentes factores que desde el primer momento han llamado la atención. En primer lugar, el contraste, evidente desde las primeras observaciones, entre su forma de comportarse en las clases de instrumento musical respecto a las demás clases. Mientras que en las primeras parecía una alumna con mucha motivación y capaz de establecer relaciones con compañeros y profesores, durante las otras clases (todas grupales) demostraba ausencia de voluntad hacia el cumplimiento de los deberes y falta de motivación en reaccionar de forma colaborativa a la ayuda que sus profesores le ofrecían para intentar superar las supuestas dificultades de aprendizaje. También su forma de comportarse era muy diferente

según se encontrara en la clase de instrumento o en las demás clases, en las cuales su rebeldía y agresividad no le permitían desarrollar relaciones de amistad con sus compañeros ni de confianza con el profesorado. Además, repetía el curso por haber sacado en el año anterior notas insuficientes en todas las asignaturas excepto en la de música y de instrumento musical donde había obtenido una calificación excelente. En segundo lugar, su situación familiar bastante difícil, económica y socialmente que, quizás, podría haber influido en su forma de relacionarse en el instituto. De todas formas, a pesar de las dificultades familiares (padre en la cárcel por cuestiones relacionadas con la mafia), la misma familia siempre ha apoyado a la hija en su intención de estudiar música en todos los momentos, desencadenando una relación colaborativa entre familia e instituto que podría haber funcionado como un ancla a la cual la alumna ha podido agarrarse para superar sus problemas. Otro elemento que no ha pasado inobservado es la particular motivación de la alumna hacia el aprendizaje musical. En concreto, su natural inclinación hacia el fenómeno sonoro en general, le ha motivado a estudiar el clarinete en el instituto y a empezar el estudio del saxo en la orquesta “Ragone” con la cual ha expresamente decidido colaborar un año después de haber empezado sus estudios musicales.

Caso 2: Elena (Clarinete)

Elena es uno de los muchos casos de estudiantes que frecuentan el curso de instrumento musical del instituto y, al mismo, tiempo forman parte de la orquesta “Ragone”. Después del primer período de observación y de analizar su cuestionario, elementos muy llamativos surgieron a la luz y me llevaron a incluir

a esta alumna en el muestreo. Elena se había mostrado muy poco colaborativa a la hora de recoger los primeros datos negándose muchas veces a contestar o simplemente a expresar su opinión. Acudía a las clases de música y de orquesta con regularidad pero su actitud parecía muy poco colaborativa sobre todo en términos de relaciones con sus compañeros y, más aún, con el profesorado. Cuando me enteré, a través de otras observaciones y entrevistas con el profesorado, de su situación familiar bastante comprometida (madre afecta de ELA) y pude constatar la enorme voluntad que la alumna mostraba para el estudio de la música a pesar del poco tiempo libre para ello debido a su situación familiar, decidí incluirla en el muestro, en cuanto su forma de estar en el aula iba mejorando de semana en semana si bien muy gradualmente y, a lo mejor, la música podría estar ejerciendo un efecto positivo en su forma de ser.

Caso 3: Paolo (Clarinete)

La inclusión de Paolo en el muestro ha llegado en un segundo momento y por ello se ha hecho necesario replantear parte del trabajo debido a la nueva conformación del muestreo. Las razones de este retraso radican en el hecho de que durante el desarrollo de las primeras observaciones para individuar los casos a seguir, Paolo no formaba parte ni del curso de instrumento musical ni de la orquesta "Ragone". Su inclusión ha sido propuesta por el profesorado de instrumento musical a pesar de encontrarse el curso ya empezado y las pruebas de selección ya terminadas en cuanto el niño manifestaba enormes dificultades de inclusión en el aula y una frecuencia a las clases muy esporádicas. La gravedad de su situación familiar (padre en la cárcel por mafia y madre muerta

por suicidio) influía de forma muy patente en su forma de ser y de relacionarse con los compañeros y profesores. La decisión de incluirlo en el curso de instrumento musical fue tomada de forma unánime por el equipo de profesores de instrumento musical, los demás profesores y el director del instituto con el fin de proporcionar al alumno un probable medio alternativo de inclusión. Por estas razones, aunque haya tenido que reorganizar parte del seguimiento, he decidido incluir a Paolo en mi muestreo como un probable caso que pudiera demostrar la capacidad inclusiva de la práctica musical, sobre todo en casos muy problemáticos como éste.

Caso 4: Daniela (Piano- Glockenspiel)

Si bien el caso de Daniela es uno de los que más se ajustaba a las hipótesis de la investigación, también ha sido incluido en el muestreo solo en un segundo momento. La razón de este retraso se debe al hecho de que durante las observaciones iniciales no había surgido ningún elemento importante que pudiera contestar a las preguntas de la investigación. Daniela parecía una alumna con un carácter tímido y muy reservado, muy respetuosa de las reglas del instituto y en la relación con el profesorado. Por otra parte, durante los primeros encuentros se había negado a rellenar el cuestionario que se le había entregado y a menudo evitaba contestar o tomar palabra en las charlas que había tenido con las alumnas y los alumnos para que se familiarizaran con mi presencia. Lo que había parecido una timidez muy marcada, al cabo de sucesivas observaciones y después de recoger información más completa y detallada, habría podido no limitarse a una forma de comportarse y relacionarse con los demás. De hecho, Daniela habría

podido revelar un patente ejemplo de rescate humano, didáctico y social gracias a la ayuda de la música. Su tristísima historia familiar (padre suicida, madre desaparecida), sus problemas de inclusión en el grupo clase por sentirse diferente y, al mismo tiempo, su fuerte motivación hacia la música han sido los elementos principales que han llevado a la decisión de seguir este caso.

Alumnado externo al instituto

Caso 5: Aurora (Saxo)

La elección de Aurora radica en el hecho de que se ha considerado un caso que podría testimoniar la importancia que el curso de instrumento musical podría ejercer también fuera de las actividades del instituto. La alumna actualmente frecuenta el quinto año de la escuela primaria y, de hecho, es externa al instituto. De todas formas, al tratarse de un instituto comprensivo y perteneciendo la escuela primaria a la misma estructura didáctica, según la normativa existente, cabe la posibilidad de empezar el estudio de instrumento musical ya a partir del tercer año de primaria si se solicita. La elección de empezar de forma tan temprana fue absolutamente voluntaria y tanto el interés como la motivación han sido probablemente proporcionados por las actividades de promoción musical que el instituto suele desarrollar en la escuela primaria (conciertos, juegos musicales, actividades de presentación del curso, etc.) y por las numerosas actividades que la orquesta “Ragone” suele tener en el pueblo. Otro factor clave ha sido la presencia en la familia de una prima que ya forma parte del curso de instrumento musical. A pesar de todo eso, el caso parece interesante porque se le podría considerar casi una “consecuencia” del caudal positivo de la actividad

musical del pueblo. Un “efecto dominó” musical que, empezando desde el instituto con el curso de instrumento musical, se difunde no solo hacia los que salen ya con sus conocimientos y motivación sino que extiende sus efectos también hacia atrás, hasta motivar a las generaciones más pequeñas como la de Aurora; todo eso, en una realidad como la de Laureana, no es un factor que pueda dejarse como secundario en cuanto un verdadero, si bien pequeño, cambio de rumbo, solo puede ser real y efectivo si las pequeñas generaciones son las que llevan un nuevo mensaje de renovación, también a través de la música.

Caso 6: Luca (Clarinete -Tuba)

La elección de Luca se debe, en primer lugar, al hecho de que es un alumno que completa el círculo de la influencia que el curso de instrumento musical está difundiendo también fuera de los límites del instituto, quizás abriendo puertas que solo unas décadas anteriores se pensaban imposibles por una realidad social como la de Laureana. Luca acabó el año 2016 el curso de instrumento musical y ya entonces colaboraba con la orquesta “Ragone”. A partir de este año sigue el estudio de la música de forma profesional en conservatorio desempeñando al mismo tiempo una intensa actividad musical con las bandas regionales. Uno de los elementos que han sido considerados de gran relieve para la inclusión de este alumno en el nuestro es su motivación hacia el aprendizaje musical y sus ganas de intervenir y colaborar en cualquier actividad musical que lo han llevado, primero, a empezar el estudio del clarinete en el instituto y, en un segundo momento, a dedicarse al estudio de la tuba con la cual entró a formar parte en la orquesta “Ragone” y superó las pruebas de selección para entrar en

conservatorio. Otra razón de la elección de Luca se funda en su situación familiar que se ha complicado de forma imprevista cuando el alumno ya estaba cursando el instituto (el padre, apreciado profesionalista del pueblo fue encarcelado por supuestas filtraciones con la criminalidad organizada); según los primeros datos recogidos, dicho trauma familiar ha tenido una fuerte influencia en el carácter ya muy tímido del alumno, dificultándole de forma evidente las relaciones sociales con sus compañeros y profesores. Afortunadamente, parece no haber afectado a su motivación hacia la práctica musical que probablemente ha funcionado como un eje de rescate.

1.6.2. Fases del proceso de Investigación

La necesidad de diseñar unas líneas guía y de esquematizar el proceso metodológico del estudio de casos ha tomado como ejemplo la estructura general sugerida por Yin (2018) que resume el proceso de la investigación de casos en cuatro etapas determinadas: planificación y diseño del caso, recogida de datos, análisis de datos e informe del estudio.

En la primera fase, también llamada “fase preactiva” por Martínez Bonafé (1990) y Pérez Serrano (1994), además de enmarcar los fundamentos epistemológicos del problema, se han planteado las preguntas y los objetivos así como los criterios para la selección de los casos.

El criterio temático para la realización de tal selección ha sido conforme a los parámetros establecidos para los objetivos del estudio y, concretamente, se ha tenido en cuenta al alumnado con riesgo de inclusión debido a diferentes factores.

En esta primera fase de programación, también se han establecido las modalidades y los instrumentos de recogida de la información disponible teniendo en cuenta la relación con el contexto en el cual el estudio se ha desarrollado.

A esta primera fase de programación general, ha seguido el trabajo de campo y se ha concretizado el desarrollo del estudio a través de las diferentes técnicas que se han considerado más adecuadas para el contraste de las hipótesis planteadas. En esta fase se han realizado las estancias de investigación en el centro y las entrevistas a aquellos informantes cuya aportación para los fines de la investigación se ha considerado útil.

Al mismo tiempo, se ha procedido a guardar la diferente información recogida con los soportes más adecuados y prácticos para transferir los datos, la consulta y el tratamiento de los mismos durante las fases sucesivas.

Después de haber terminado el trabajo de campo y haber recogido la información necesaria, se ha procedido a analizarla según cómo indicado de forma detallada en el apartado 1.6.5.

Finalmente, se ha concluido el estudio con la elaboración del informe final en el cual se han argumentado las reflexiones sobre el problema que ha sido objeto de estudio. Además, se han evidenciado los hallazgos alcanzados, los problemas y las incidencias encontradas durante el desarrollo del trabajo. Al mismo tiempo se han resaltado sus limitaciones en relación a la complejidad del tema y a sus características peculiares dictadas por las diferencias de contextos sociales y didácticos.

1.6.3. Temporalización

La investigación se ha llevado a cabo durante el año escolar 2016/2017; en este período se han concentrado la mayoría de las estancias de investigación gracias a las cuales ha sido posible la búsqueda y la recogida de datos así como la observación directa de los casos elegidos. De todas formas, para que el seguimiento de los casos fuera más exhaustivo y para intentar contestar a las preguntas de la investigación de forma más completa, la investigación se ha prolongado también durante el año 2017/2018 con entrevistas y puntuales recogidas de datos útiles para el estudio, y de esta manera poder demostrar la evolución de los casos en un plazo de tiempo mayor.

Respeto al año 2016/2017, las fases más importantes de la investigación se pueden dividir por trimestres tanto por razones de síntesis y orden, como por ser los plazos fijados para diagnosticar las fases del proceso.

- 1er trimestre (octubre 2016-diciembre 2016):

A comienzos del curso escolar 2016/2017, se realizó una reunión previa con el equipo de profesores de instrumento musical del instituto para informarles sobre la investigación que se iba a poner en marcha y para conocer sus consideraciones sobre la factibilidad de lo que me había propuesto investigar. Al trabajar de forma directa y cotidiana con el alumnado y siendo conocedores de la realidad del colegio y del entorno social que lo rodea, las aportaciones del profesorado de instrumento musical se han considerado de fundamental importancia para establecer un primer impacto con la realidad del colegio y del pueblo, además de orientarme en la elección de los casos a investigar.

Durante la reunión se intentó establecer un clima de completa distensión y confianza recíproca con el fin de eliminar cualquier rasgo de perjuicio o miedo que habría podido distorsionar la información que se necesitaba. El asunto principal de las preguntas planteadas se centró sobre la existencia de casos de estudiantes con dificultades de inclusión debidas a diferentes factores (alumnado extranjero, contextos familiares comprometidos, alumnado con necesidades educativas especiales, etc.) enfocando la atención, sobre todo, en aquellos contextos familiares comprometidos por problemas de contacto con la criminalidad organizada. La información recogida por el profesorado de instrumento musical ha sido contrastada en un segundo momento con otra entrevista que se llevó a cabo (siempre a comienzos del mismo año escolar) con el profesorado de las demás asignaturas, con el fin de encontrar analogías o diferencias, teniendo estos últimos una relación didáctica diferente con el estudiantado, tratándose en la gran mayoría de los casos de clases grupales y asignaturas obligatorias. Asimismo, siempre en una fase previa a la efectiva puesta en marcha de la investigación, creí oportuno realizar una entrevista individual y más profundizada con el director de la orquesta, Maurizio Managò, aunque ya había sido entrevistado en la reunión del equipo de profesores de instrumento; la razón radica en el hecho de que la figura de Managò se consideró un elemento clave de toda la investigación al ser profesor de instrumento musical del centro, fundador y director de la orquesta "Ragone" y director de muchas bandas juveniles en la región de Calabria en contextos comprometidos socialmente. De hecho, las respuestas facilitadas por el director me ayudaron a delinear de forma más precisa el cuadro de la situación restringiendo el foco de

la atención sobre unos probables casos que habrían podido ajustarse a los objetivos planteados.

En el primer trimestre se llevó a cabo una estancia de investigación de un mes en el centro. Este período tan largo ha sido necesario por ser en esta primera fase dónde se fijaron los ejes de todo el estudio. Concretamente, se realizó primeramente una observación general del alumnado que frecuentaba el curso de instrumento musical, especificando los que al mismo tiempo colaboraban con la orquesta “Ragone” y realizando observaciones también en esta formación orquestal.

Los casos objeto de este diagnóstico inicial fueron, por una parte, los que frecuentaban los cursos de instrumento musical (estudiantes de las clases 1ª, 2ª y 3ª, de edades comprendidas entre los 11 y 14 años) y, por otra parte, el alumnado de primaria que había solicitado empezar a frecuentar los cursos de instrumento musical aprovechando esta posibilidad que el instituto había puesto en marcha gracias a la disponibilidad del equipo de profesorado de instrumento musical.

El objetivo principal de la evaluación diagnóstica ha sido el de averiguar las situaciones más problemáticas en términos de inclusión didáctica y social; asimismo se han podido determinar otros factores secundarios pero directamente relacionados con la motivación y la autoestima del estudiantado como el nivel de técnica musical adquirido, la participación activa durante las primeras clases (tanto desde el punto de vista didáctico como relacional), el trabajo hecho durante las vacaciones del verano (participación en actividades musicales, estudio personal por motivación e interés, etc.).

Con respecto al nuevo alumnado, se ha procedido a registrar su grado de conocimientos musicales, su interés y en particular modo, la forma de integrarse y de relacionarse con la nueva asignatura (entendida tanto como contenidos y el entorno sonoro, como nuevos compañeros y profesores).

El siguiente paso ha sido llevar a cabo el muestreo y selección de las cuatro alumnas y los dos alumnos objeto de este estudio.

Con el fin de recoger otra información útil para la selección de los casos y para que el alumnado se familiarizara con mi presencia (sin saber todavía los que serían los casos a investigar) realicé una reunión con las alumnas y los alumnos de instrumento musical al terminar uno de los primeros ensayos de la orquesta del colegio. Durante esta reunión se hicieron preguntas de carácter general haciendo hincapié en la percepción que el alumnado tenía hacia la asignatura de instrumento musical y el grado de motivación e interés en cursarla, sobre todo en lo referente a los ensayos de orquesta y a la práctica musical de conjunto. Por otra parte se les informó acerca del estudio que se iba a poner en marcha ocultándoles lo relativo al seguimiento de casos pero justificando mi presencia en algunos momentos de las actividades programadas durante el año como la de un estudiante que estaba realizando un reportaje sobre el pueblo de Laureana y su orquesta, que se había dado a conocer por la realidad musical que se había formado. Esta información me sirvió para contrastarla con la propia y para realizar un muestreo inicial y, finalmente, a través de un “muestreo deliberado”, siguiendo a Martín-Crespo y Salamanca (2007, p. 2), decidir cuáles serían los casos sobre los que se centraría la investigación sin que éstos últimos supieran que iban a ser objeto de este estudio, pero sí se acostumbraran a mi presencia demostrando una aptitud de serenidad y naturalidad.

Como hemos especificado detalladamente en el apartado anterior, tres de ellos han sido elegidos entre los que cursan la escuela secundaria de primer grado, uno de la escuela primaria que frecuenta de forma anticipada el curso de instrumento, y otra que ya continuado la experiencia musical con la orquesta “Ragone” después de haber terminado el curso de instrumento musical de la escuela primaria.

En un segundo momento se procedió a individualizar las figuras clave por entrevistar y se diseñaron los protocolos de entrevistas y los cuestionarios para optimizar el tiempo y los recursos durante las estancias de investigación. Además del profesorado de instrumento se decidió alargar las entrevistas a otras y otros profesores, al director del centro y a las familias.

Paralelamente se diseñaron las tablas para recoger los datos cuantitativos y otros soportes gráficos para la catalogación de datos durante las observaciones de las clases, ensayos y conciertos.

Una de las prioridades de esta primera fase de estudio ha sido la de focalizar la atención en el grado de motivación e interés que el alumnado poseía acerca de la asignatura de instrumento musical. Asimismo, se ha observado la actitud del profesorado en despertar y fomentar dicha motivación, sobre todo en los casos que manifestaban más problemas y durante el primer impacto con nuevos compañeros y profesores. De una forma más concreta se han analizado las medidas didácticas que se han adoptado para intentar instaurar un ámbito acogedor y estimulante al mismo tiempo, proporcionando a las alumnas y a los alumnos las herramientas más útiles para que pudieran ser involucrados en el entorno musical tanto de la clase individual como (sobre todo) en las actividades

de conjunto ya desde los primeros meses: adaptaciones en las partituras para adelantar la inclusión en contextos musicales de conjunto, una marcada actitud de sensibilización y fomento de las relaciones entre estudiantes, libertad en la elección del instrumento y posibilidad de probar varios, formación diferentes grupos musicales, salidas y conciertos ya a partir de los primeros meses, etc.).

Otro aspecto muy importante para completar el cuadro general de la situación de partida ha sido el de profundizar en la observación del entorno social del pueblo y de la situación familiar y social de los casos que manifestaban problemas de inclusión (a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones); debido al tejido socio-económico del pueblo muy precario y a la fuerte y radicada presencia de la criminalidad organizada se ha intentado averiguar si algunos de los contextos familiares podían estar afectados por estas causas.

Esta fase de observación, conjuntamente a las entrevistas realizadas y a los cuestionarios entregados, ha sido propedéutica para llegar a tener un cuadro más completo acerca de las historias personales y familiares del alumnado; al mismo tiempo que la observación del grado de implicación, de motivación, de las cualidades y las cantidades de relaciones que las alumnas y los alumnos instauraban con compañeros y profesores ha permitido comprender mejor eventuales causas de los problemas de inclusión.

Los datos obtenidos a partir de estas observaciones se han anotado en un diario de campo, incluyendo también algunas descripciones sobre los espacios, los tiempos y los recursos.

- 2º trimestre (enero 2017- marzo 2017)

Durante el segundo trimestre se han llevado a cabo dos estancias de

investigación además de la recogida de datos (cuestionarios, recogida notas y faltas primera evaluación, etc.) a través de la colaboración del profesorado del centro que ha desempeñado el rol de soporte y ayuda a la investigación.

La observación durante las estancias del segundo semestre se ha centrado en los aspectos relacionados con la práctica musical de conjunto, en particular medida en los ensayos de la orquesta y ensayos por pequeños grupos.

Aunque el alumnado seguía con sus respectivas clases individuales se ha querido focalizar la manera de desarrollar las clases de conjunto y los ensayos así como la forma de reaccionar del estudiantado frente a la práctica musical grupal; en otras palabras se ha querido examinar con particular atención el enfoque cooperativo donde el aprendizaje se ha realizado a través de la interacción del alumnado en las actividades de conjunto fomentando el espíritu de grupo y el trabajo simultáneo de valores, actitudes y contenidos.

Durante los ensayos de la orquesta se ha observado la capacidad para poner en práctica delante de los demás y junto a los demás los contenidos estudiados individualmente, capacidad de empatía, socialización, percepción del grado de inclusión en la colectividad, control de las propias emociones y respeto hacia los demás, también en el detectar y aceptar un fallo o una equivocación, en la ayuda recíproca así como en la percepción de la importancia del rol de cada uno dentro de un grupo para conseguir un único resultado final.

Como ya la mayoría de ellos estaba acostumbrada a mi presencia no se han evidenciado cambios radicales en sus forma de ser durante las observaciones así que los datos registrados pueden considerarse fiables porque, además, la información recogida in situ se ha contrastado con la que ha proporcionado el

profesorado de instrumento durante los ensayos no observados directamente.

En el segundo trimestre también se han recogido datos acerca de la historia del instituto de Laureana di Borrello. En concreto se ha estudiado la evolución del curso de instrumento musical en este instituto desde su nacimiento y la relación de éste último tanto con las demás realidades musicales del pueblo como, sobre todo, con la orquesta “Ragone”.

A través de la búsqueda de documentos (actas del claustro de profesores, hojas de inscripción, solicitudes de préstamo de instrumentos, etc.) así como gracias a las entrevistas y cuestionarios se ha focalizado la atención no solamente sobre los aspectos organizativos del curso de instrumento musical (horario, selección del alumnado, espacios, herramientas, ayudas, etc.) sino también se ha profundizado en entender la conexión entre el instituto, el curso instrumento musical y la orquesta “Ragone”. Para este fin se han diseñado de manera semiestructurada y llevado a cabo las entrevistas con las figuras clave (director del centro, profesores, director de la orquesta “Ragone”) de estas realidades musicales así como con las familias del estudiantado involucrado y con algunas alumnas y alumnos.

Además, se ha analizado también la historia de la orquesta “Ragone”, las razones que llevaron a su formación y su desarrollo, su actividad rutinaria de ensayos así como su actividad concertística en todo el territorio nacional y europeo, recogiendo datos tanto con entrevistas y cuestionarios como a través de la biografía de la cual la orquesta ha sido objeto de atención y estudio.

Finalmente, se han creado otros documentos de recogida de datos en los ensayos colectivos a través de la observación no participante y diario de campo.

- 3er trimestre (abril 2017- junio 2017):

Durante esta fase se han llevado a cabo otras dos estancias de investigación en el centro que han permitido el análisis de los datos recogidos en las precedentes dos fases y poner en marcha la triangulación de datos; dicha triangulación se ha podido llevar a cabo a través de la observación de las clases del profesorado de las demás asignaturas del instituto (observación no participante) y la observación durante los ensayos de la orquesta “Ragone” (observación participante y no participante); en un segundo momento se ha procedido a contrastar dicha información triangulando los datos recogidos con las impresiones del otro profesorado de música, y comparando los datos recogidos a través de las diferentes técnicas utilizadas.

Las estancias realizadas durante este tercer trimestre han coincidido con las actuaciones públicas tanto del instituto como de la orquesta “Ragone” además de los últimos ensayos de preparación a los conciertos.

Dicha elección se ha tomado para observar otras variables que durante las fases precedentes no había podido registrar. De hecho, las ejecuciones públicas y los ensayos generales de preparación han sido el mejor campo para observar y recoger datos acerca de las diferentes variables emocionales relacionadas de forma directa con el contacto con el público: autocontrol, responsabilidad, gestión de las emociones, valoración, autoestima y respeto hacia sí y hacia los demás respecto al resultado común alcanzado entre todos, delante de la comunidad escolar o del público en general.

Por otra parte, la observación del proceso de preparación de los conciertos ha permitido averiguar el grado de responsabilidad en el estudio en las relaciones con

los demás, la motivación y la capacidad de organización individual de las prioridades (en los días con muchas horas de ensayos) así como todos los demás factores relacionados con la autoestima y la seguridad personal en las relaciones interpersonales.

De una forma indirecta pero muy enriquecedora para la investigación, la observación de las actuaciones públicas ha permitido analizar también la implicación de las familias y del pueblo en general no sólo a través de la presencia más o menos numerosa en calidad de público a los varios acontecimientos organizados sino, sobre todo, a través de la colaboración, de la ayuda y de la participación activa que las mismas familias han demostrado para la organización y la realización de los eventos.

Durante el tercer trimestre, con el fin de profundizar en la relación entre territorio y escuelas con instrumento musical, también se ha alargado el campo de estudio al análisis del historial legislativo y al consecuente desarrollo de las escuelas de instrumento musical. A través de la búsqueda de documentos (leyes, órdenes, actas sindicales, etc.) y entrevistas a personajes importantes para el nacimiento y la difusión de las mismas (Giuseppe D'Aprile – Secretaria Nacional del sindicato UIL SCUOLA, entre otros) se ha diseñado un cuadro de la evolución de esta asignatura para entender la enorme difusión que ha tenido en las escuelas de primer grado de toda Italia y sus problemas actuales.

- Segundo año 2017-2018:

Durante el segundo año se han llevado a cabo puntuales y esporádicas estancias de investigación que han tenido lugar tanto en el centro, para continuar con el seguimiento del alumnado del instituto durante su actividad didáctica, como fuera

del centro.

Debido a la intensa actividad concertística desempeñada por la orquesta "Ragone", durante el verano no ha sido difícil encontrar un período durante el cual realizar una ulterior recogida de datos (principalmente a través de la observación indirecta) que fuera de gran utilidad para la investigación.

Por lo referente al instituto y al curso de instrumento musical, siendo las actividades didácticas suspendidas durante el verano por vacaciones, se han elegido los conciertos finales de los años (junio 2017 y junio 2018) así como el concierto de Navidad (diciembre 2018).

Sin embargo, para tener un seguimiento que fuera lo más continuo posible he intentado mantener siempre un contacto directo con el profesorado del centro que ha colaborado a la investigación (en primer lugar el profesor Managò) para que pudiera llegar a conocer cualquier dato significativo para el estudio aunque no estuviese presente físicamente.

1.6.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de aquellos datos que se han considerado útiles para los fines de la investigación, después de haber llevado a cabo la fase de diagnóstico inicial y considerando como factor determinante el hecho de no poder contar con un seguimiento cotidiano sino sólo con programadas estancias más o menos largas en el instituto, he elegido proceder, según los casos, con algunas de las técnicas sugeridas por Hernández et al. (2010) y más concretamente con la observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y abiertas, cuestionarios

semiestructurados y discusiones en grupo tanto durante y al margen de las actividades musicales desarrolladas a lo largo del año como en reuniones u ocasiones en otros momentos no necesariamente vinculados con el hecho musical.

Debido a la hipótesis de la fuerte influencia del entorno social en la mayoría de las situaciones de dificultad de los casos objeto de la investigación, he pensado concentrar la atención también sobre otras figuras y espacios fuera del ámbito escolar con el fin de tener más elementos útiles no solo para la cantidad y la diversificación de datos sino, sobre todo, para alcanzar una visión poliédrica de la realidad que fuera útil para el contraste de la información recogida. A este respecto, una aportación muy significativa en términos de calidad de datos es la que ha surgido de las familias y/o personas cercanas al entorno familiar tanto a través de cuestionarios y entrevistas como de la observación.

De una forma más detallada, a lo largo de la investigación, las técnicas utilizadas para la recogida de datos han sido las siguientes:

- **La entrevista:** ha constituido una de las principales técnicas de recogida de datos, transversal a todo tipo de figuras involucradas en la investigación. Para ello se ha solicitado el consentimiento para poder realizar una grabación de estas entrevistas.

Siguiendo a Stake (1998), he realizado un plan previo detallado, que incluía un guion bajo el formato de entrevista semi-estructurada, con una lista de preguntas orientadas a las preguntas principales de la investigación. Debido a la exigencia de optimizar tiempo y recursos durante las estancias en el instituto y a la

necesidad de profundizar en la información sobre la que realmente iba a investigar, siempre he intentado preparar el trabajo anteriormente al encuentro con las personas a entrevistar, dejando un margen reducido, pero importante, a la improvisación.

Para la elaboración de las preguntas de las entrevistas se han tenido en cuenta dos categorías principales (que coinciden con los ejes dentro de los cuales se ha movido todo el estudio): la parte más pertinente a la esfera social y a los problemas de inclusión dentro y fuera del aula y la parte relacionada con la música, englobando en esta última tanto la faceta práctico-ejecutiva como el rol desempeñado las escuelas con instrumento musical.

A partir de esta primera sumaria pero necesaria división, he procedido a la formulación de las preguntas de las entrevistas teniendo en cuenta algunos argumentos o conceptos principales tales como: inclusión, necesidades especiales, valores sociedad y entorno social, vida y ambiente familiar, experiencias, formación musical, profesorado y alumnado, didáctica musical, contexto del centro y marco legislativo.

Estos temas cardinales han sido la base para el desarrollo de las preguntas de las entrevistas, que se han elaborado teniendo en cuenta la singularidad de cada situación y sesión (personas, espacios y tiempo).

Uno de los objetivos principales y transversales a todas las entrevistas ha sido obtener descripciones detalladas, evitando duplicar preguntas o intentando englobar más preguntas similares en una más general con el fin de optimizar tiempos y recursos; además se ha buscado obtener respuestas cortas que focalizaran el objetivo deseado con eficacia, aunque se ha valorado, al mismo

tiempo, cada situación por sus peculiares características siendo el perfil de los entrevistados muy diferente según los casos (edad, formación, cultura, posición social, etc.).

Por otra parte, he tenido en cuenta también a Kvale (2011), quien recomienda adoptar una actitud de sensibilidad e ingenuidad matizada, de apertura a fenómenos nuevos y crítica hacia los propios presupuestos; en todas aquellas situaciones que han dado lugar a dudas o ambigüedades, he intentado averiguar si éstas han sido debidas a un fallo de comunicación, o a contradicciones objetivas; he tenido en cuenta que, durante el transcurso de la conversación, los entrevistados podían cambiar sus descripciones y significados al respecto, ya que una entrevista también puede ser un proceso de aprendizaje para el entrevistado, o incluso significar un momento de tensión y estrés, o hasta de vergüenza (sobre todo en los más pequeños); también he procurado que la entrevista en sí misma fuera una experiencia enriquecedora para los sujetos entrevistados, de manera que obtuvieran nuevas maneras de comprender su situación alejándose del rol de pasivos contestadores de preguntas; he intentado, a través de las mismas preguntas, despertar su interés para que también tomaran conciencia y apreciaran, desde una perspectiva más alejada, la globalidad de la situación llegando a tener una actitud más crítica y activa.

Teniendo en cuenta todos estos factores, y guiado por las respuestas de los sujetos informantes, he intentado profundizar en los aspectos que eran más interesantes para el objetivo de este estudio. Así pues, si bien en forma reducida, se ha dejado una parte de las preguntas a la “improvisación” que, tal como señala Bresler (2005, p.175), incluye generar nuevas cuestiones en respuesta a situaciones inesperadas, redireccionando nuestra atención. La aparición de

nuevas cuestiones relevantes durante el proceso de análisis de los datos ha hecho necesario realizar varias entrevistas a los informantes o, en unos casos, a reelaborar preguntas o buscar otras figuras a entrevistar. De esta manera he podido colmar algunos vacíos de información generados, que suscitaban nuevas preguntas relacionadas con nuevos argumentos.

Según el planteamiento inicial se han realizado las siguientes entrevistas:

- Profesorado de instrumento musical.
- Profesorado de clases matinales.
- Director del centro escolar.
- Director de la orquesta “Ragone”.

El cuanto al diseño, anteriormente a la entrevista se ha establecido base de 10 preguntas para cada una de ella y algunas de ellas se han elaborado de manera común con el fin de poder apreciar en fase de análisis eventuales diferencias o analogías respecto al mismo foco de observación. Por otra parte, se han trazado algunas preguntas más peculiares según los sujetos interesados. Así que con el profesorado de instrumento se ha profundizado en el aspecto organizativo y técnico musical del curso de instrumento mientras que con el profesorado de las clases matinales se ha centrado la atención principalmente en la percepción externa que éstos mismos tenían tanto del curso como, sobre todo, de las supuestas influencias en las alumnas y alumnos a nivel de desarrollo educativo y social.

La entrevista al director del centro ha permitido encontrar más detalles acerca de la gestión y la percepción que se atribuye a la asignatura de instrumento desde el plan de la organización y de los espacios (físicos, logísticos y didácticos) dentro de un contexto escolar. Como hemos dicho antes, todas las entrevistas han sido diseñadas siguiendo un planteamiento semiestructurado y se ha dejado espacio a la modificación del mismo protocolo según los diferentes casos. De esta forma y en particular medida con la entrevista al director de la orquesta “Ragone”, esta postura se ha revelado muy útil para profundizar en aspectos socio-musicales que las preguntas planteadas no habrían permitido sacar a la luz. De hecho, desempeñando el Prof. Managò la dúplice función de profesor de instrumento en el instituto y director de las dos realidades orquestales y conociendo la realidad musical del pueblo con más profundidad, el protocolo de la entrevista ha sufrido muchos cambios *in fieri* y ha ido más allá de lo establecido a priori tanto por el número y el tipo de preguntas como por la calidad y cantidad de los datos recogidos. Siendo las entrevistas antes descritas relativamente breves, no se ha optado por grabarlas sino que los datos más representativos para la investigación se han transcrito en tablas realizadas bajo los indicadores conectados con las preguntas de la investigación.

En un segundo momento, además de las entrevistas planteadas en fase de estructuración del trabajo, se ha presentado la posibilidad de poder entrevistar otras figuras externas a la realidad del instituto y del pueblo de Laureana pero de gran importancia para la asignatura de instrumento musical en Italia. Por una parte ha sido posible recoger el punto de vista de D’Aprile (en calidad de representante del sindicato UIL SCUOLA) al cual se han propuesto preguntas tanto sobre el funcionamiento del curso, sus finalidades educativas y sobre el rol

del profesorado de instrumento dentro de un contexto didáctico que no prepara a la profesión.

Finalmente, un significativo caudal de información es lo que ha surgido de la entrevista al Prof. Berlinguer (Ex. Ministro de Educación italiano) que ha trazado no sólo las líneas principales que han llevado al nacimiento y al desarrollo de las escuelas con instrumento musical sino también ha puesto en relieve el alto valor didáctico y educativo de la práctica musical de conjunto como medio para el desarrollo integral de las personas.

Siendo las dos entrevistas de muy larga duración ha sido necesario grabarlas y se han tomado, durante las repetidas escuchas, los elementos más importantes que se han transcrito en un diario para después utilizarlas en el contraste de resultados.

• **Observaciones no participantes:** tal como afirma Eisner (1998, p. 46-47) el “ojo ilustrado” es uno de los modos a través del cual es posible construir un saber de manera que el observador pueda compartir lo experimentado con los futuros lectores y éstos puedan reproducir los acontecimientos; siguiendo esta línea, he considerado oportuno ver y estar en algunos momentos de la vida tanto didáctica y musical como lúdica y social de las personas que he considerado importantes para la investigación con el fin de captar elementos y detalles significativos para el contraste de las hipótesis.

En este sentido, y siguiendo también a Stake (1998), he realizado observaciones naturalistas, no participantes, intentando ver lo que hubiera ocurrido si no hubiera estado presente y sin llamar la atención para no modificar la conducta de los

agentes observados; de hecho, teniendo en cuenta que la mayoría de las observaciones se han llevado a cabo con alumnas y alumnos con una edad comprendida entre 11 y 14 años, he considerado muy alto el riesgo de poder influir en su conducta natural simplemente con mi presencia y, por lo tanto, he intentado mantener un comportamiento lo más discreto posible, para afianzar la credibilidad de la información recogida.

Las observaciones se han realizado, en primer lugar, durante las clases de instrumento musical y, en particular medida, durante las actividades de música de conjunto. Siempre dentro del instituto se han llevado a cabo también observaciones durante las demás clases, intentando averiguar los cambios en la conducta de los casos objeto de estudio en contextos didácticos diferentes del de instrumento musical.

En cuanto a los casos externos al instituto, por razones logísticas y para optimizar tiempo y recursos, la observación durante las demás asignaturas matinales se ha llevado a cabo en períodos temporalmente limitados con respecto a las efectuadas en el instituto de Laureana. Por esta razón los datos recogidos se han organizado en dos períodos, el primero, de octubre a enero y el segundo, de febrero a junio. Dicha subdivisión refleja también los dos períodos de evaluación (temporal y final).

Además, puesto que esta investigación involucra también la realidad de la orquesta "Ragone", otras observaciones han sido realizadas fuera del ámbito escolar del instituto, y, concretamente, durante las actividades didácticas, ensayos y conciertos de éste último conjunto orquestal.

• **Diario o notas de campo:** en los períodos de estancias, esta técnica complementaria a las anteriormente citadas se ha revelado una herramienta muy útil en cuanto ha permitido captar detalles y sutilezas relevantes durante la recogida de datos, la mayoría relacionados con formas del lenguaje no verbal, no solo durante las actividades estrictamente musicales sino durante el desarrollo rutinario de toda la vida escolar y social. El diario ha permitido registrar con sencillez y eficacia una serie de elementos que no se han quedado al margen de la investigación; al revés, en fase de análisis, han sido elementos útiles para contrastar toda la otra información recogida tanto para afianzar algunas hipótesis como para descartarlas.

• **Métodos visuales - Dibujo:** Al tratarse de alumnado adolescente y también con el fin de superar la timidez que algunos de ellos manifestaban en las entrevistas, he considerado una herramienta útil la de invitarles a realizar un dibujo de libre fantasía a partir de la palabra instrumento musical, uno a principios de curso y otro al final. Con los soportes gráficos realizados por las alumnas y los alumnos y con la explicación que ellos mismos han dado de sus elaborados, he intentado captar otros detalles complementarios como, por ejemplo, averiguar si la palabra instrumento musical se convertía gráficamente en una pluralidad de individuos tocando juntos o en otra imagen musical donde solo aparecía una persona o un instrumento.

Al tratarse de elaborados gráficos de difícil interpretación, en relación a la información que se quería sacar a la luz, se ha decidido no limitarse a la simple visión del dibujo, sino profundizar en la interpretación del alumnado sobre la

realización del elaborado y otros elementos relacionados con ello (motivo de la elección, elección de colores, tiempo de la realización, fase previa al dibujo, etc.).

El medio utilizado ha sido el de la entrevista semiestructurada durante la cual, a menudo, se ha dejado más libertad a la libre expresión de los estudiantes, con el fin de propiciar un clima sereno y una relación de sinceridad. La información recogida se ha relacionado después con los demás datos recogidos en las otras charlas, en los cuestionarios y entrevistas para intentar encontrar elementos comunes o contrastantes.

- **Grupos focales:** con el profesorado de instrumento musical del instituto se ha constituido un grupo de discusión que ha centrado su atención en el debate de dos cuestiones principales estrictamente relacionadas entre sí. Por un lado el seguimiento de la evolución de los casos objeto de la investigación y, por otro, las herramientas que el curso de instrumento musical podía ofrecer para mejorar la complicada situación de partida de algunos de ellas y ellos. El grupo, en algunas reuniones, se ha alargado también a otro profesorado de instrumento musical proveniente de otros institutos con el fin de fomentar el intercambio de ideas y obtener otras opiniones externas o sugerencias derivadas de otras experiencias. Otra cuestión principal, ha sido la de interrogarse sobre la eficacia de las acciones didáctico-musicales que se estaban poniendo en marcha para favorecer la inclusión sobre todo en el alumnado en dificultad, dando lugar a dudas, cuestiones y propuestas que han permitido moldear el trabajo según la peculiaridad de las situaciones. En este sentido el grupo nunca ha llegado a aseveraciones definitivas y cerradas sino que ha servido como laboratorio en el cual

generar posibilidades de intervención a partir de la puesta en común de las experiencias individuales.

- **Análisis Documental:** el currículum del profesorado de instrumento musical, actas del claustro de profesores del instituto, actas de las pruebas para la admisión al curso de instrumento musical, programas ministeriales de instrumento musical, programas de audiciones y conciertos, adaptaciones curriculares de las partituras, escucha crítica de los cd grabados por la orquesta “Ragone” y grabaciones de conciertos de la orquesta del instituto. En cuanto a las grabaciones, el análisis del nivel musical alcanzado se ha realizado a través de unos indicadores técnico-musicales tanto individuales como de conjunto (afinación, dificultad piezas, compenetración rítmica y dinámica, expresividad, etc.) y, en una segunda fase, las observaciones registradas se han comparado con el nivel exigido por un conservatorio profesional; el fin ha sido el de comparar los dos realidades para encontrar si las hubiera, grandes diferencias sobre el nivel musical alcanzado.

- **Cuestionario:** A través de los cuestionarios¹³, que se han entregado al alumnado, profesorado y director del centro así como a las familias, ha sido posible recoger información de forma muy detallada y según los objetivos planteados a través de la formulación de preguntas debidamente colocadas. Se han elaborado preguntas sencillas y que dejaran espacio a la libertad de

¹³ Véase los modelos en el Anexo 5.

expresión escrita para las alumnas y los alumnos, mientras que para el profesorado y el director del centro las preguntas han sido más directas hasta llegar un nivel técnico muy específico para entender el funcionamiento de determinadas cuestiones. En cuanto a las familias hay que reseñar que, si bien las preguntas abordaban en plan general el nivel de conocimiento y satisfacción del curso de instrumento por parte de los padres y la influencia que según ellos había podido tener en la conducta general de sus hijos, se ha registrado un discreto número de preguntas sin contestación así como respuestas incompletas o con poca adherencia a lo que se había expuesto en la pregunta.

A partir de ahí y teniendo en cuenta el caudal de la información obtenida, se ha diseñado el siguiente esquema para seguir la misma estructura en el estudio de los casos seleccionados.

1	Situación de partida.
2	Observación clases de instrumento musical (primer, segundo y tercer trimestre).
3	Observación clases matinales (primer, segundo y tercer trimestre).
4	Observación actividades orquesta "Ragone".
5	Calificaciones. ¹⁴
6	Faltas de asistencia a las clases matinales y de instrumento musical. ¹⁵
7	Entrevistas al profesorado de instrumento musical.
8	Entrevistas al profesorado de las clases matinales.
9	Cuestionario familias.
10	Cuestionario alumnado.
11	Evaluación final y conclusiones.
12	Resumen aspectos mejorados.

Tabla 2: Estructura estudio de casos.

¹⁴ Notas de todas las asignaturas registradas durante la primera evaluación parcial de enero y la final y conclusiva de junio.

¹⁵ Faltas de asistencia a las clases calculadas en número de horas/mes.

- Elaboración de los registros para la recogida de datos.

1) Tabla situación de partida (datos derivados de la observación y de las entrevistas al profesorado de instrumento musical y de las demás asignaturas).

Para la recogida de estos datos se han diseñado los siguientes indicadores:

a) Perfil personal. A través de este criterio/indicador se ha registrado el momento de inicio de la observación con sus relativos puntos críticos, para después poderlos comparar con los otros momentos de observación y tener una larga perspectiva temporal acerca de la evolución que los casos experimentaban durante el desarrollo de su vida escolar según los diferentes sub-indicadores establecidos (actitud, motivación, situación escolar).

b) Necesidades detectadas. Este criterio/indicador se ha planteado para analizar todas aquellas dificultades iniciales que por una parte han llamado a la atención y han desempeñado un rol esencial para la elección del caso y, por otra, se han utilizado como punto de comparación para sacar a la luz eventuales mejoras tanto en los diferentes momentos de la misma observación como en la comparación del mismo momento en las distintas observaciones realizadas.

c) Situación familiar. Lo de trazar un cuadro, si bien parcial por problemas de privacidad y de no fácil accesibilidad a algún datos sensibles, ha sido útil para tener un apoyo que permitiera explicar algunas de las dificultades detectadas y,

más en general, para poder contar con una visión más completa sobre el caso objeto de estudio. La información recogida se ha triangulado con las otras observaciones en el colegio con el fin de intentar buscar las probables conexiones entre dificultades detectadas, evolución (si la hubiera) y el rol que habría podido desempeñar la práctica musical de conjunto.

d) Formación musical. Este indicador se ha considerado importante para analizar los cambios que desde el punto de vista técnico e interpretativo habrían podido verificarse en las alumnas y alumnos. Al trazar un cuadro de las destrezas, habilidades y conocimientos previos poseídos por el alumnado en el momento de partida, el análisis ha consistido en comparar dicha información con los demás momentos de observación para detectar si se había alcanzado un nivel concorde con los programas establecidos. Este indicador también se ha revelado útil para analizar la efectividad de la enseñanza del curso de instrumento musical; de hecho, no solo como hemos dicho antes, ha permitido diseñar una parábola evolutiva de los conocimientos adquiridos (en relación al punto de partida), sino que también se ha podido analizar la eficacia y el valor didáctico de la asignatura de instrumento a través de la comparación de los programas y de los niveles de alumnado de la misma franja de edad que frecuenta los conservatorios u otras instituciones de carácter más profesional.

e) Valoración del equipo de profesores de instrumento musical. Este indicador ha sido útil para contrastar los datos recogidos de forma personal durante las primeras observaciones con la experiencia y la diferente perspectiva de observación del equipo de profesores de instrumento que conocían el contexto

de una forma más profunda y orgánica. Además, dicha información se ha utilizado para sacar a la luz algunas cuestiones paralelas que no habían surgido a una primera y gruesa observación (motivos reales para la frecuencia del curso, otras dificultades, cambios de instrumento, acuerdo entre profesores y familias para aconsejar la frecuencia, etc.); toda estos datos se han tenido en cuenta a la hora de compararlos con los otros momentos de observaciones para suportar o descartar las probables influencias del curso de instrumento sobre la evolución de los casos.

2) Observación no participante durante las clases de instrumento¹⁶ (datos derivados de la observación).

Los criterios utilizados para el análisis de la información recogida durante las observaciones durante las clases de instrumento han sido los siguientes:

a) Actitud hacia el aprendizaje. Con este criterio se ha podido comparar si a lo largo de las observaciones registradas en los tres trimestres, los casos habían evidenciado mejoras en término de voluntad, cumplimiento con los deberes y motivación en un contexto diferente del de instrumento musical.

b) Actitud personal. A través de este criterio se ha podido contrastar la información relativa a la evolución de la autoestima, la autonomía, la empatía y la confianza en sí mismo y relacionarla con las demás mejoras (si las hubiera) para afianzar los cambios positivos en término de desarrollo integral.

¹⁶ Véase Anexo 2.

c) Relaciones interpersonales. Comprobar la evolución de las relaciones interpersonales en cuanto a la cantidad y calidad de las mismas, la participación y la facilidad de enlazar comunicaciones de forma espontánea ha sido útil para analizar, conjuntamente a los demás indicadores mencionados, si las consecuencias positivas se reflejaban también en la vida social de los casos elegidos, tanto dentro como fuera de los espacios escolares.

d) Conducta. El análisis de la conducta ha tenido como objetivo el de averiguar si el respeto de las reglas, el control de impulsos, las mejoras en la educación y en el respeto de los demás así como el sentido de colaboración habían sufrido cambios positivos a lo largo del período de observación. Dicha información se ha puesto en paralelo con los demás indicadores para averiguar analogías y diferencias en un mismo momento, y en vertical para analizar si se habían llevado a cabo cambios sustanciales en lo referente al comportamiento a lo largo del año.

e) Nivel musical. Este criterio ha sido útil para analizar cómo y en qué medida las habilidades técnicas, la capacidad interpretativa, el dominio del miedo escénico así como los conocimientos teóricos musicales habían evolucionado en relación con la situación de partida que ha servido como punto de referencia a través del cual evidenciar los elementos de mejora; también se ha comparado el nivel musical alcanzado y el grado de cumplimiento con el programa ministerial para analizar si la enseñanza de instrumento musical estuviese conectada con

los demás grados de estudios musicales en una lógica de *continuum* didáctico enmarcado en un sistema único y propedéutico de formación musical.

3) Observación no participante durante las demás asignaturas¹⁷ (datos derivados de la observación y, con respecto al indicador “e” rendimiento escolar, derivados del análisis documental).

Otra fuente de datos útiles para el contraste y la triangulación es la que ha surgido de la observación durante las clases matinales. Como para los datos obtenidos durante la observación de las clases de instrumento, éstos se han clasificado y ordenado en tablas realizadas a partir de unos indicadores conectados con las preguntas de la investigación. Para cada caso se han realizado tres tablas distintas relativas a los tres trimestres del año (octubre-noviembre, enero-marzo, abril-junio) para tener una visión más continua de la evolución de los casos elegidos. Los indicadores utilizados para el análisis de las clases matinales de las demás asignaturas se han diseñado intentando seguir el mismo modelo establecido para las clases de instrumento con el objetivo de tener un metro de comparación lo más parecido posible y realizar una interpretación de los datos recogidos de forma transversal a los diferentes contextos. Los criterios utilizados han sido los siguientes:

a) Actitud hacia el aprendizaje. A través de este criterio se han podido registrar aquellos datos relativos a la voluntad, a la motivación, al cumplimiento

¹⁷ Véase Anexo 3.

de los deberes y al alcance de mejoras desde el punto de vista escolar en situaciones y contextos diferentes del de instrumento musical. De esta forma, se ha podido no sólo analizar la evolución a lo largo del año en las diferentes asignaturas (grupales) de las clases matinales, sino que también se han comparado los datos relativos al mismo período con las demás observaciones (al tener el mismo criterio) para intentar encontrar elementos comunes o diferentes que pudieran suportar o descartar cambios de actitud hacia el aprendizaje.

b) Actitud personal. Al igual que durante las clases de instrumento musical, con este criterio ha observado la evolución del nivel de autoestima, la confianza en sí mismo así como la capacidad empática y el grado de autonomía. Al tratarse de un contexto diferente de las clases de instrumento ha sido útil, una vez más, relacionar el mismo criterio de las dos tablas y, sobre todo, triangular dicha información con las entrevistas a profesores y los cuestionarios de las familias para averiguar si los supuestos cambios detectados se habían externalizado fuera del contexto escolar.

c) Relaciones interpersonales. Al desarrollarse las clases matinales en contextos de alrededor de 25-30 alumnos por clase, ha sido imprescindible y útil considerar este indicador para recoger la información relativa a las relaciones interpersonales y, más concretamente, la calidad y la cantidad de las mismas, la espontaneidad en la participación y la facilidad en la comunicación. Al igual que el criterio "b", estos datos se han comparado con los recogidos bajo el mismo

criterio de la tabla de instrumento y triangulado con las respuestas a cuestionarios y entrevistas por parte de las familias y del equipo docente.

d) Conducta. Como para los criterios antes mencionados, la información relativa al comportamiento (respeto reglas, control de impulsos, educación, colaboración) se ha analizado tanto a lo largo del año como en paralelo con el mismo criterio de las observaciones de instrumento. Además, al tratarse de un criterio no estrictamente escolar, también se han comparado estos datos con los extraídos de los cuestionarios de las familias y de las entrevistas del equipo docente.

e) Evaluación del rendimiento escolar (datos derivados del análisis documental de las calificaciones). A través de este criterio se ha podido concretizar si los supuestos cambios en término de desarrollo personal y social también se reflejaban en mejoras por lo que atiende al nivel cultura general, a la fluidez en la escritura y en el habla, al desarrollo de cualidades lógicas y matemática y también a la elaboración razonamientos personales. De esta forma se ha podido comparar si los progresos en una asignatura sólo podrían atribuirse a un interés particular o si el cambio de actitud radicaba en bases más generales y concretas. Por otra parte, comparando estos datos con el rendimiento técnico musical, también ha sido posible aclarar si la actividad de instrumento había podido agilizar el proceso de mejora en término de rendimiento escolar global o si las dos cosas procedían por separado. A este respecto, también ha sido útil comparar estos datos con las respuestas del equipo docente para encontrar

soporte o poder descartar las impresiones de las observaciones e interpretaciones del investigador.

4) Observación no participante durante la actividad de la orquesta "Ragone"¹⁸, grupos de discusión y cuestionarios.

Al igual que las demás observaciones también se ha registrado en tablas la información recogida durante las actividades de la orquesta "Ragone".

Desarrollándose la actividad de la orquesta "Ragone" fuera de la escuela y desempeñando la misma la función de continuación artística del curso de instrumento del instituto si bien independiente de éste último desde el perfil normativo, se han diseñado indicadores cuya presencia se ha pensado útil para los objetivos de la investigación. Como no todos los casos elegidos formaban parte de la orquesta la información registrada se ha recogido de forma general según los criterios elegidos durante la asistencia a las distintas actividades (ensayos, conciertos, ensayo por secciones, otras manifestaciones).

En concreto se ha valorado:

a) Participación del estudiantado del curso del instituto. El hecho de averiguar no solo si los casos elegidos, sino cuántas alumnas y cuántos alumnos que frecuentaban también el curso de instrumento o que habían salido de ello formaban parte de la orquesta "Ragone" y en qué forma (esporádica, constante,

¹⁸ Véase anexo 4.

con motivación, etc.) ha sido un indicador útil para analizar la conexión entre las dos realidades no sólo desde un punto de vista numérico sino también para intentar sacar a la luz un eje común de intenciones didácticas, musicales y sociales.

b) Relaciones interpersonales. A través de este indicador se ha podido observar si el contexto grupal de la orquesta conjuntamente a todos aquellos aspectos musicales y humanos que conlleva el hacer música juntos, había fomentado las interacciones sociales entre alumnas y alumnos. Así, se ha podido comparar dichos datos por una parte con el clima relacional que se había establecido en el instituto y, por otra, contrastar el comportamiento social de aquellos casos objeto de estudio que pertenecían a las dos realidades.

c) Conducta general en las actividades. Con este criterio se ha registrado la información relativa al respeto de las reglas establecidas durante las actividades musicales de la orquesta (silencio, atención, concentración, respeto del director y de los compañeros) así como el grado de control de los impulsos y la educación en el desempeño del propio rol tanto musical como humano. Estos datos se han utilizado por una parte para relacionar el rol de la orquesta con la otra actividad orquestal del instituto por lo que atiende al clima de colaboración y fomento del respeto de las reglas y, por los casos objeto de estudio implicados en los dos conjuntos musicales, se ha generado una información útil para comparar las reacciones comportamentales de los mismos en relación a la forma de conducir la actividad.

d) Nivel musical del conjunto. Este criterio, que ha tenido en cuenta las habilidades técnicas, la capacidad de interpretación así como el dominio del miedo escénico (sobre todo en las actuaciones públicas) ha sido diseñado para poder tener otro medio de comparación con la realidad orquestal del instituto y para averiguar los resultados musicales de la orquesta “Ragone”. La información registrada se ha comparado con la recogida en el instituto para intentar encontrar una conexión de líneas de trabajo entre las dos realidades; además, los datos recogidos se han puesto en relación con otras bandas juveniles similares y más profesionales (como las agrupaciones del conservatorio) para analizar el nivel musical alcanzado por la orquesta “Ragone” en el contexto de las orquestas de vientos juveniles.

e) Participación y colaboración de las familias. A través de este indicador ha sido posible analizar si las influencias de la orquesta “Ragone” habían ido más allá de sus propios espacios de trabajo. En concreto se ha observado la actitud de las familias en relación a la actividad de la orquesta en término de participación, apoyo, soporte y colaboración para averiguar no solo la confianza de las mismas en el rol de la orquesta, sino también la calidad de las relaciones entre las familias en término de socialización. Esta información se ha después contrastado con las preguntas de las entrevistas realizadas al director de la orquesta y el director del instituto, así como con las respuestas al cuestionario de las mismas familias para averiguar si las diferentes perspectivas tenían puntos en común que pudieran contestar a la pregunta planteada acerca de las influencia de la actividad musical del pueblo en el tejido social.

f) Clima de trabajo/forma de conducir los ensayos. Este indicador se ha utilizado para averiguar si la manera de conducir los ensayos habría podido generar un clima favorable para el estímulo didáctico-musical y para el fomento de las relaciones sociales como base para el fomento del desarrollo integral de cada participante. De esta forma se ha podido relacionar esta información con la forma de conducir la actividad de grupo en el instituto con el objetivo de encontrar aquellos factores comunes (o diferentes por la peculiaridad de cada realidad) que habrían podido desempeñar una función positiva para los casos objeto de estudio y, más en general, para los integrantes del conjunto orquestal.

g) Percepción de los peligros externos (datos derivados de los grupos de discusión con alumnas y alumnos, y del análisis de sus cuestionarios). A través de este indicador se ha querido analizar el grado de conocimiento que el alumnado poseía de la realidad que les rodeaba y los problemas a ella conectados. Tener una perspectiva del grado de percepción que chicas y chicos tenían acerca del contexto social en el cual se encontraban ha servido para contrastar algunos de los comportamientos y reacciones a los estímulos didácticos y sociales que, tanto el equipo docente como los demás sujetos, proporcionaban a los casos objeto de estudio.

1.6.5. Análisis de datos

Siguiendo a Spradley (2016) podríamos resumir el análisis de datos cualitativos en el proceso- mediante el cual el investigador consigue poner en relación los datos recogidos, interpretarlos y, finalmente, sacar unas conclusiones. El análisis

de datos cualitativos conlleva dos aspectos que están muy enlazados entre sí y contribuyen de forma sinérgica al éxito de la investigación. Tal como también afirma Mason (2002), por una parte hay que tener en cuenta el empleo y el tratamiento de la información y por otra su interpretación. Se trata de un proceso circular mediante el cual es necesario replantearse algunas fases, categorías hasta preguntas de la investigación porque tanto la recogida de datos inesperados como su unicidad temporal durante las mismas fases de recogida y, aún más, su interpretación suponen un cuestionamiento continuo y una revisión constante. Para este estudio se ha intentado llevar a cabo la que Geertz (1975, p.28) define “descripción densa”, es decir una descripción lo más rica posible capaz de captar todos aquellos detalles para entender qué está pasando evidenciando el rol de todos los factores que concurren en el fenómeno estudiado y las conexiones entre ellos. Presentándose los datos cualitativos recogidos en diferentes formatos, primeramente ha sido fundamental materializarlos para no desperdiciar información.

Tal como hemos visto en los apartados anteriores, además de la observación recogida en tablas ha sido necesario grabar entrevistas y transcribirlas, recoger algunos elaborados gráficos y registrar la explicación que el mismo alumnado daba de sus dibujos. Además se han grabado las actuaciones musicales de los músicos y utilizado discos grabados por las orquestas para el análisis del nivel técnico musical que se ha transcrito en tablas con apuntes y anotaciones.

Con el fin de optimizar los procesos de recogida de datos y el análisis de los mismos se ha diseñado una tabla general¹⁹ en la cual cada pregunta (y su relativo

¹⁹ Véase anexo 5.

objetivo) se relacionara con los respectivos instrumentos de recogida, las personas interesadas (informantes) y los indicadores utilizados para analizarlas. A partir de esta estructura general el análisis y la interpretación de los datos se ha desarrollado según dos momentos muy conectados entre sí. Por una parte han puesto en conexión los diferentes canales de información con su específico punto de referencia (dictado por los indicadores) y por otro, se ha podido triangular la diferente información sobre el mismo aspecto para resaltar analogías, diferencias, incongruencias, etc. y poder así proceder interpretar desde una perspectiva más completa.

Después de haber organizado el entero caudal de datos, apoyándonos en Anguera Argilaga (1986) y Pérez Serrano (1994), se ha procedido a analizarlos siguiendo unos criterios dirigidos principalmente en la división de los mismos según tres procesos:

1) El primero de ellos se ha centrado en la separación de los datos según algunos de los criterios indicados por Rodríguez Gómez et al. (1996). Más concretamente los criterios utilizados han sido:

a) Criterios espaciales: la información ha sido resumida en unos formados más comprimidos con el fin de sacar a la luz lo que se ha considerado significativo para contestar a las preguntas planteadas. Por lo referente a las entrevistas grabadas durante las varias escuchas se ha transcrito y colocado la información más destacada siempre según la tabla general de referencia y sus relativos criterios de análisis.

b) Criterios temáticos: se ha clasificado y resumido la información según el tema abarcado.

c) Criterios conversacionales y sociales: los datos han sido divididos según las declaraciones de los participantes (sobre todo en las ruedas de preguntas) y el rol social que la fuente consultada desempeña en el contexto educativo y social. El planteamiento del análisis de datos ha sido preminentemente de tipo deductivo; se han diseñado a priori las categorías (en relación a las preguntas, sus objetivos y los relativos criterios de análisis) intentando después colocar los datos según su más adecuada pregunta de referencia. De todas formas, se ha considerado útil también formular alguna categoría durante las fases del desarrollo, por la cual no se había imaginado la utilidad en el momento de la organización inicial (por ejemplo por lo que atiene a la evolución de la normativa que ha tenido como efecto la fuerte, pero poco proporcional, distribución de las escuelas con instrumento musical en el territorio italiano).

2) Disposición y transformación:

Con el fin de agilizar las fases de análisis se han identificado los contenidos de los datos recogidos para intentar “etiquetarlos” de manera que la información útil sobresaliera de forma rápida y evidente permitiendo ahorrar tiempo y recursos. Siguiendo a Miles & Huberman (1994) los datos se han ordenado a través la realización de matrices de doble entrada en cuyas celdas se aloja la información resumida según los criterios de análisis y los otros aspectos (dependiendo del tipo de tabla) especificados en las filas y columnas.

3) Obtención y verificación de conclusiones

Para la obtención de resultados el análisis se ha centrado en la interpretación de los datos ya resumidos y colocados según el planteamiento de las preguntas a través de la utilización de las oportunas estrategias de triangulación y otras

herramientas en base a las diferentes situaciones como el recuento, la comparación, la contextualización. Por lo referente a los datos numéricos, como hemos visto antes, la interpretación de los mismos se ha resumido y transcrito para contrastar los criterios relativos según las preguntas. Para el análisis de los datos cuantitativos (notas y faltas) se han tabulado las notas relativas al primer cuatrimestre y las del segundo, evidenciando con diferentes colores si la nota había subido, bajado o se había quedado igual. Por lo que respecta a las faltas en las clases de instrumento, se han diseñado otras tablas que reportaran el número de faltas por mes para tener un cuadro gráfico claro de la evolución a lo largo del año. A partir de ahí, tanto las situaciones de mejoras como de fracaso se han resumido en texto para después afianzar los criterios relacionados a las preguntas planteadas en la tabla general. En cuanto a la triangulación, siguiendo a Rodríguez Sabiote et al. (2006), el análisis de datos se ha apoyado en la triangulación técnica, de tiempos y en la metodológica a través de la evaluación de colegas externos al centro, pero del cuerpo de profesores de instrumento musical los cuales han podido evaluar los datos recogidos desde una perspectiva independiente (por no pertenecer al contexto objeto de estudio) y, al mismo tiempo, similar por la misma experiencia laboral en otras realidades.

Como hemos visto en el apartado de instrumentos, durante el desarrollo de la investigación también se ha recogido información a través de entrevistas. El análisis de las entrevistas se ha centrado primeramente en reducir el caudal de la información recogida para agilizar el manejo de los datos. Para proceder a un análisis más fidedigno se ha clasificado la información recogida en las entrevistas en dos grandes áreas que reflejan los dos ejes de la investigación. Por una parte la información relativa a la faceta socio-inclusiva y, por otra, la que atiende al

funcionamiento técnico-organizativo y normativo del curso de instrumento. A partir de esta primera clasificación. Sucesivamente se ha etiquetado la información siguiendo los indicadores de las preguntas y los canales de información establecidos por la tabla general de la investigación para asociar esta fuente de datos con su relativa pregunta. A partir de ahí, se ha triangulando esta información con la de los demás datos disponibles con el objetivo de encontrar aquellos elementos comunes que permitieran afianzar las respuestas desde diferentes puntos de vista.

Por lo que respecta a la interpretación, tal como argumenta Stake (1998), y como es usual en los estudios de caso, no hay ninguna pretensión de representatividad o de extender los resultados observados en casos o realidades parecidas; consciente de que cada caso es una entidad igual a sí misma y en aquel preciso momento, la intención ha sido la de captar la riqueza, la complejidad y la singularidad de cada caso en un determinado contexto social y educativo. Aunque pueda encontrarse alguna otra situación socio-educativa parecida en otras áreas geográficas igualmente complejas, siendo las situaciones de cada caso muy peculiares, así como el tejido social del pueblo de Laureana y el contexto educativo del centro objeto de estudio, generalizar las conclusiones no es uno de los objetivos de este estudio en cuanto, tal como apunta Eisner (1998), el caso goza sólo de un estatus temporal, debido a que las situaciones sociales están en un estado de inestabilidad. No obstante, estando las escuelas con la asignatura de instrumento musical regladas por la administración central con el fin de determinar un contexto común bajo el cual interactúan nuestros casos estudiados, han surgido algunas generalidades derivadas de este mismo contexto. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y siguiendo a Stake (1998),

la finalidad de esta investigación es aquella de recrear un producto escrito final en el cual, a través de las ideas, comparaciones y conclusiones propuestas, los mismos lectores puedan llegar a construir sus propias generalizaciones, en relación con sus propias perspectivas y experiencias.

1.6.6. Cuestiones éticas

El principal aspecto en el que me he centrado a lo largo el estudio ha sido mantener el respeto hacia cualquier persona involucrada en la investigación, tanto directa como indirectamente, así como mantener el completo anonimato del alumnado.

En este sentido, aunque no se haya solicitado un consentimiento voluntario de los participantes y no se les haya explicado que iban a ser observados durante un cierto período (para que no modificaran su actitud natural) se les ha informado sobre el estudio de forma muy general para que se acostumbraran con la presencia del investigador, tomaran confianza con el mismo y se sintieran libres de actuar de forma natural.

También se les ha informado acerca del tratamiento anónimo de los cuestionarios entregados y se ha intentado proporcionar un trato confidencial y relajado para que cada alumno pudiera expresarse de forma libre y verdadera sin ningún tipo de condicionamiento.

He procurado crear un ambiente agradable de conversación, evitando reducir las situaciones demasiado “invasivas”; he utilizado los métodos adecuados al propósito de la investigación; he intentado comunicar los resultados de la

investigación de forma clara y honrada a través de un lenguaje apropiado. Asimismo, he intentado resolver todas las eventualidades a través del buen sentido común, evitando anteponer los intereses ligados a la investigación a aquellos propios de los colaboradores.

Por lo que respecta a la relación con las familias y el profesorado del centro escolar, se les ha informado en una reunión previa acerca del estudio en cuestión, manifestándole el respeto absoluto del tratamiento anónimo y confidencial de toda clase de información recibida tanto escrita como oral. También se ha intentado establecer un clima de colaboración recíproca y, en este sentido, se ha solicitado el consentimiento voluntario de los participantes; se les ha informado del derecho a retirarse si lo estimaran necesario y se ha procurado crear un ambiente agradable de conversación, evitando reducir las situaciones demasiado invasivas.

Para garantizar el buen funcionamiento del proceso de investigación, agilizar la recogida y la transmisión de los datos, así como proporcionar un control constante de la evolución de la situación, he establecido un contacto de confianza y estrecha colaboración con las figuras locales que se han considerado fundamentales para el desarrollo del estudio.

Las relaciones con dichos contactos (en primer lugar, el profesorado de instrumento musical del centro y el director de la orquesta “Ragone” Prof. Managò) han sido de gran importancia porque han proporcionado las conexiones necesarias durante las visitas para la realización del estudio, facilitado el acceso a fuentes de información y a las personas a entrevistar y, asimismo, han supuesto un gran apoyo logístico sobre el terreno. Al mismo tiempo, les he podido consultar

sobre los diversos perfiles de las figuras implicadas en el estudio de caso para la recogida de testimonios, ejemplos, historias y material didáctico.

2. ESTUDIO DE CASOS

2.1. Las escuelas secundarias de primer grado con la asignatura de instrumento musical

Desde un punto de vista general, el sistema educativo italiano se estructura de la siguiente manera:

- Escuela de la infancia: niños de 3 a 6 años.
- Primer ciclo de instrucción, de 8 años de duración: se organiza en escuela primaria (5 años de duración), de los 6 a los 11 años; y escuela secundaria de primer grado (3 años de duración), para estudiantado de 11 a 14 años.
- Segundo ciclo de instrucción: escuela secundaria de segundo grado, de 5 años de duración, para estudiantado de 14 a 19 años.

La instrucción es obligatoria, por lo menos, durante diez años (de 6 a 16 años).

El estudio que he llevado a cabo, se ha centrado en una escuela secundaria de primer grado con la característica de tener en su oferta formativa el curso de instrumento musical.

La asignatura de instrumento musical nació como parte integrante y opcional de la oferta formativa exclusivamente de la escuela secundaria de primer grado; por otro lado, hay que decir que también los liceos musicales ofrecen clases de especialidades instrumentales, pero con una organización diferente y, sobre todo, con unas características didácticas más especializadas y en conexión con los estudios superiores de música.

El hecho de haber implantado el instrumento musical justamente en la escuela secundaria de primer grado, se debe a la circunstancia de que, tal como afirma el Prof. Luigi Berlinguer²⁰, en el momento de su institución, se pensó que en este grado de educación el impacto organizativo y estructural de una nueva asignatura habría podido ser “meno violento” y poder así tener más probabilidades de logro y aceptación por parte de alumnado, familias y profesorado.

2.1.1. Evolución del marco normativo de la asignatura de instrumento musical

Antes de entrar en detalle sobre el funcionamiento y la organización de una escuela con instrumento musical, me parece oportuno trazar las líneas más importantes que esta asignatura ha sufrido desde su nacimiento, para entender cuáles han sido los pasos legislativos más importantes a través de los cuales se ha llegado a la situación actual.

Distinguiremos dos fases principales:

- 1) Primer núcleo y fase de experimentación.
- 2) Etapa transitoria hasta la regulación normativa y la implantación estable.

²⁰ Ministro de Educación en 1999, año del reconocimiento oficial de la asignatura de instrumento musical. Entrevista realizada en Roma el 08/11/2018.

- Primer núcleo y fase de experimentación

Hasta 1975 todas las escuelas secundarias de primer grado (entonces denominadas escuelas medias) solo tenían, en lo referente a la instrucción musical, dos horas semanales obligatorias de la asignatura de educación musical, cuyo programa ministerial estaba (y sigue estando) compuesto por una parte histórico-estética y una práctica que, en la mayoría de los casos, se concreta en aprender a tocar de forma muy basilar y aproximativa la flauta de pico (o, en alternativa, algún instrumento electrónico de teclado) sin ninguna obligación de adiestramiento profesional. También los programas ministeriales no obligan alcanzar un nivel técnico tal como para seguir con los estudios musicales en grados superiores.

La instrucción musical profesional pública estaba a cargo de los conservatorios de música, distribuidos por todo el territorio nacional, en la mayoría de los casos, en los grandes centros metropolitanos. El estudiantado cursaba el conservatorio conjuntamente a los ciclos de la enseñanza obligatoria en cuanto la carga horaria lectiva se concentraba principalmente por la tarde, con el preciso fin de dar la posibilidad de poder cursar las clases de conservatorio por la tarde a quienes por la mañana acudían a clase de instituto. Las clases matinales de conservatorio estaban destinadas principalmente a aquel estudiantado mayor que ya habían cumplido con la enseñanza obligatoria en el instituto.

En 1975, el Ministerio de Educación, con la finalidad de ampliar la oferta formativa musical gratuita y pública, empieza a cambiar su postura hacia la enseñanza musical que ofrecían las entonces denominadas “escuelas medias”,

interceptando una cierta ineficacia, dificultad o insuficiencia didáctica en las dos horas de educación musical.

El primer decreto que hace referencia a la inclusión del instrumento musical en la enseñanza obligatoria del sistema educativo italiano fue el Decreto Ministerial del 8 de septiembre de 1975, en el que se especifica que las escuelas²¹ pueden activar cursos experimentales trienales de orientación musical; la experimentación preveía la enseñanza musical de un instrumento durante tres horas a la semana con la finalidad de fomentar la parte práctica y poner las bases para eventuales prosecuciones de los estudios musicales. Los primeros cursos se activaron en la provincia de Milán para extenderse sucesivamente a las provincias de Bari, Catania y Roma. Cada nueva experimentación estaba subordinada a su propio decreto emanado por el ministerio de educación.

Tal como afirma G. D'Aprile²² (2017) y tal como resulta en los *Annali della Pubblica Istruzione*, (Roma 1985, vol. 34, p.47), los objetivos de la fase de experimentación de la asignatura de instrumento musical se entraban en desarrollar las capacidades formativas y orientativas de la música, a través de un estudio no necesariamente técnico, pero, sin embargo, propedéutico para un eventual seguimiento de los estudios musicales; al mismo tiempo se otorgaba la posibilidad de poder gozar de una enseñanza práctico-musical pública y gratuita también a aquel alumnado que, por razones logísticas u otras razones, no estaban en condición de acudir a un conservatorio estatal.

²¹ Las entonces denominadas "escuelas medias", en la actualidad escuelas secundarias de primer grado.

²² Ex docente de instrumento musical y miembro de la directiva del sindicato UIL SCUOLA. Entrevista realizada en Roma el 18/11/2017.

Lo expuesto anteriormente, es lo que se puede considerar el primer núcleo normativo a partir del cual, veinte años después, nacerán las escuelas secundarias de primer grado con la enseñanza de instrumento musical.

A este decreto siguió una fase de experimentación en la cual muchos institutos activaron cursos pero, en general, en un clima de mucha incertidumbre normativa; de hecho, el vacío normativo, si por una parte dejaba mucha autonomía a los centros en la realización de las actividades musicales instrumentales, por otra, la misma falta de una regulación detallada, ha causado no pocos problemas de planteamiento y de organización de los mismos cursos.

El primer intento de organización legislativa se debe al entonces ministro Maria Malfatti²³; el 15 de abril de 1977 el Consejo de los Ministros aprueba una propuesta de ley del mismo Ministro por la cual se establecía que en cada provincia había que instituirse una escuela con la enseñanza de instrumento musical.

Lamentablemente, este primer intento normativo no hubo repercusión práctica en cuanto el gobierno no terminó su legislatura por la disolución anticipada de las cámaras; de todas formas, a pesar de no haber podido llevar a cabo los objetivos normativos programados, sí se puso la atención sobre la necesidad de establecer una normativa que regulara este tipo de escuelas durante su primera fase.

Otro importante acontecimiento legislativo fue el Decreto Ministerial del 3 de agosto 1979 que continuaba en la misma dirección de unificar las diferentes experimentaciones distribuidas a lo largo del territorio nacional otorgando una cierta homogeneidad estructural y organizativa sobre todo en términos de unificar

²³ Ministro de Educación desde el 1973 hasta el 1978.

las programaciones. Además, tal como resalta D'Aprile en su entrevista, este Decreto²⁴ contenía unos pasos normativos muy importantes, si bien no definitivos: se establecían las especialidades instrumentales que se pueden elegir, entre un mínimo de tres y un máximo de cinco, siendo obligatoria la elección de un instrumento por familias (viento, teclado, cuerda, etc.). Las especialidades instrumentales ofertadas eran: piano, violín, violonchelo, oboe, flauta, clarinete, trompa, trompeta, guitarra clásica. Además, se especificaba que cada clase de instrumento habría tenido que contar con cinco o seis alumnos (con exclusión del piano que podía tener más) y que la carga horaria de clase por semana era de una hora (media hora de clase y media hora de educación a la escucha). La nueva oferta formativa musical era de entenderse como actividades de apoyo y enriquecimiento de la asignatura de educación musical. También estaba permitido cambiar instrumentos si no había mucha demanda o, a través de la autorización del Ministerio, integrar la oferta formativa con otras especialidades instrumentales.

El hecho más relevante que este Decreto aporta, consta en el art.6, que establece la unificación de la *classe*²⁵ con la enseñanza de instrumento musical; más concretamente, dentro de todas las líneas de un instituto, habrá una de ellas distinta que estará formada exclusivamente por el alumnado que ha elegido instrumento musical, identificando, así, el valor distintivo y las peculiaridades pedagógicas de la asignatura. Este hecho, lejos de tener carácter discriminatorio, permitía la realización de actividades musicales extraescolares de forma más

²⁴ Decreto Ministeriale del 3 de agosto 1979, ex art. 1.

²⁵ “Classe” [clase], entendida como grupo de alumnos que comparten la misma aula.

sencilla, organizada y flexible con una discreta optimización de recursos y tiempos.

De todas formas, dejando otros detalles organizativos de menor importancia y relacionados a peculiaridades o problemas locales, podemos afirmar que, hasta 1985, los pasos normativos citados han sido los más importantes que han regulado las primeras fases de las escuelas con la enseñanza de instrumento musical.

Por otro lado, ya a partir de las primeras activaciones de los cursos y a pesar de la positiva acogida de la asignatura por parte de alumnado y familias, se empezaban a evidenciar las primeras anomalías, en parte debidas a la falta un plan estructurado de organización tanto a nivel general como regional o de instituto.

Entre estas anomalías, hay que señalar la falta de optimización y racionalización de las nuevas aberturas, que caracterizó las primeras solicitudes de activación y generó, como consecuencia directa, una distribución poco homogénea tanto desde el punto de vista geográfico como de especialidades instrumentales.

En 1985 en la sola región de Lombardía se concentraba el 36% de todas las escuelas entonces activadas y solo Roma acogía el 13% del total (Tabla 1).

En este mismo año contábamos con 92 escuelas, 282 plazas de profesores de instrumentos y un total de 8.000 alumnos²⁶.

²⁶ Fuente: datos del Ministerio de Educación, año escolar 1984/1985.

Regiones	Provincias					Total regional
Basilicata	Potenza 1					1
Calabria	Reggio Calabria 1					1
Campania	Caserta 2					2
Emilia Romagna	Parma 1	Ravenna 1				2
Lazio	Frosinone 1	Latina 1	Rieti 1	Roma 13		16
Liguria	La Spezia 1					1
Lombardia	Brescia 2	Como 5	Milano 20	Pavia 1	Varese 2	31
Marche	Ancona 4	Macerata 2	Pesaro 3			9
Piemonte	Cuneo 1	Novara 1	Vercelli 3			5
Puglia	Bari 4	Brindisi 1	Lecce 1	Taranto 2		8
Sardegna	Oristano 1					1
Sicilia	Catania 1	Enna 1	Palermo 4	Siracusa 2		8
Toscana	Arezzo 1	Firenze 1				2
Umbria	Perugia 3					3
Veneto	Padova 3					3
Total nacional						92

Tabla 3: distribución provincial de las escuelas con la asignatura de instrumento musical en el año escolar 1985/1986.

Como resulta evidente a través de la observación de los datos ministeriales relativos al año 1985, y tal como afirma D'Aprile es un factor indudable que, si bien a lo largo de los años las escuelas se difundieron también en otras provincias, la falta de un plan de distribución organizada comportó desequilibrios tanto en la distribución del número de escuelas como en la elección de las especialidades instrumentales.

En el gráfico a continuación podemos tener una idea bastante fiel de lo que era la distribución de las especialidades instrumentales. El instrumento más presente era el piano, después el violín y guitarra. Por último encontramos la trompa. También cabe señalar la total ausencia de algunas especialidades instrumentales (p.e. percusión, arpa, etc.).

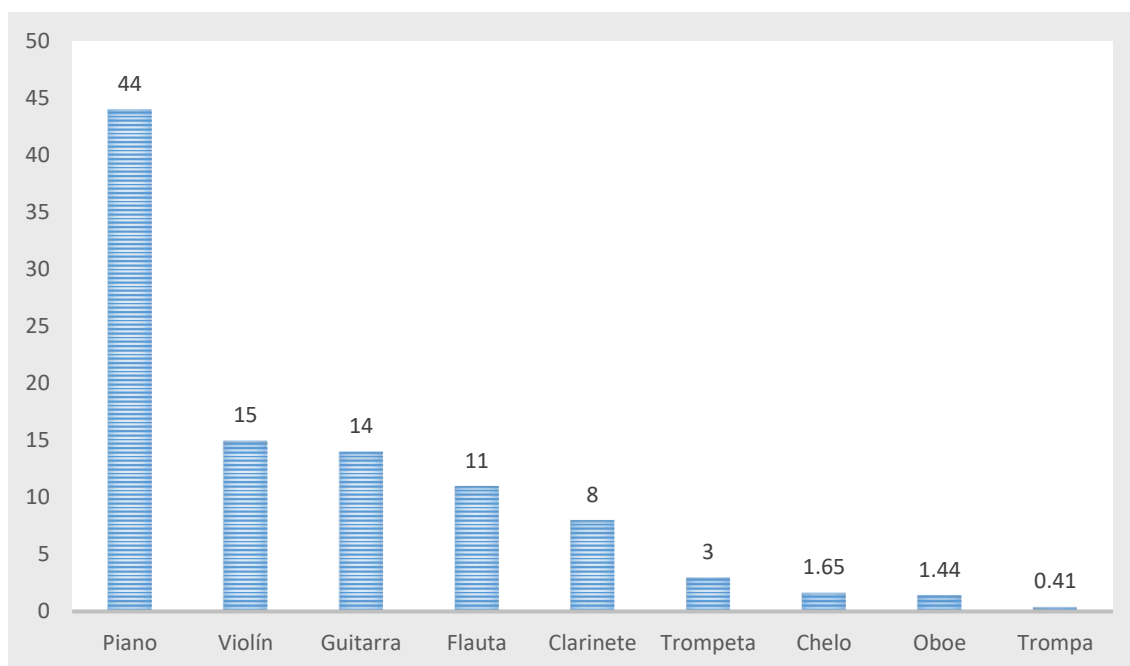


Gráfico 1: Porcentaje de la distribución por especialidad instrumental²⁷.

Hasta finales de los años noventa, si bien la difusión de las escuelas se había extendido por toda Italia y las indicaciones ministeriales se habían orientado hacia una organización más sistemática de esta nueva asignatura, la situación general se presentaba todavía bastante caótica y mostraba muchas disformidades tanto de región a región como de centro a centro.

²⁷ Fuente del Ministerio de Educación, año escolar 1985/1986.

En falta de una estructuración detallada de todos los elementos organizativos de la asignatura de instrumento musical, cada instituto había planteado su propia organización interna según las necesidades detectadas en su propio centro.

Por otro lado, a pesar de esta confusión organizativa y a falta de una ley que regulase el número y la distribución territorial, el elemento que destaca es que, en pocos años, el número de las escuelas que habían activado el curso de instrumento musical creció de forma exponencial por toda Italia.

- Etapa transitoria hasta la regulación normativa y la implantación estable

Una verdadera profundización normativa se debe al Decreto Ministerial del 13 de febrero 1996²⁸ que, además de detallar la organización de los cursos de instrumento musical, también intenta re-organizar la distribución a nivel territorial. De hecho, como hemos visto antes, las primeras diferentes solicitudes de activación del curso de instrumento musical conjuntamente a la falta de una racionalización en larga escala, habían originado sustanciales diferencias de distribución territorial.

Según lo que afirma D'Aprile, la misma denominación de este Decreto "*Nuova disciplina della sperimentazione nelle scuole medie ad indirizzo musicale*"²⁹ [Nueva asignatura de la experimentación en las escuelas con la enseñanza de instrumento musical] (Decreto Ministerial 6 febrero 1996, p.1) deja clara la

²⁸ Consultado el 13/06/2017 en https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-05-03&atto.codiceRedazionale=096A2695&elenco30giorni=false

²⁹ Nueva asignatura de la experimentación en las escuelas con la enseñanza de instrumento musical.

intención del Ministerio de Educación de mejorar el aspecto organizativo de estos cursos que se habían difundido por todo el territorio.

Se definen aspectos organizativos de la asignatura como³⁰:

- La característica opcional de la asignatura de instrumento (se accede solo por elección de las familias, sin ningún tipo de obligación).
- La obligatoriedad de las pruebas orientativas organizadas y conducida por el profesorado de instrumento musical.
- La entrega de un documento oficial por parte del instituto que certifique, al cabo de los tres años, el nivel de los resultados alcanzados.

De todas formas, uno de los elementos más relevantes de este decreto es el de explicitar precisas referencias a las finalidades educativas del instrumento musical, no sólo en lo referente a la preparación técnico-musical sino también a sus finalidades pedagógicas, sociales y de desarrollo de la personalidad.

Más concretamente, en el art. 2 de dicho decreto, denominado *Orientamenti formativi* [Orientaciones formativas], se explicita un aspecto fundamental de la asignatura de instrumento musical, la cual tiene que llegar a ser una posibilidad de crecimiento para todos y no una enseñanza especial para pocos afortunados o musicalmente dotados.

De hecho, el mismo decreto hace referencia a las potencialidades inclusivas de la asignatura de instrumento musical en cuanto, gracias a su estrecha relación

³⁰ Decreto Ministerial del 13 de febrero 1996, art. 2, art. 3, art. 4.

con el desarrollo de las capacidades de comunicación y expresión, es capaz de otorgar otras posibilidades de crecimiento e inclusión también en aquellas situaciones con dificultades o necesidades específicas de aprendizaje.

Como también ha evidenciado el ex Ministro de Educación Luigi Berlinguer en su entrevista, la finalidad primaria de la asignatura ha sido (antes de un mero adiestramiento técnico), la de entregar la posibilidad de practicar música a una platea lo más amplia posible y, sobre todo, fomentar todas aquellas posibilidades de interacción social, de crecimiento y de inclusión que, en contextos comprometidos habrían podido revelarse un factor de grande relevancia.

Como recuerda D'Aprile, el decreto del 1996 también es importante en cuanto, en los contenidos, se hace referencia a la *promozione della dimensione ludico-musicale attraverso la musica di insieme e la conseguente interazione di gruppo* [promoción de la dimensión lúdico-musical a través de la música de conjunto y a la consecuente interacción de grupo].

Es decir, se valoriza la doble faceta lúdico-didáctica de la enseñanza de la práctica musical de conjunto y sus imprescindibles implicaciones a nivel social.

Probablemente, el paso normativo más importante en el complicado proceso legislativo de la asignatura de instrumento musical fue el reconocimiento como asignatura ordinaria del currículo que llegó con el artículo 11, párrafo 9, de la Ley 3 de Mayo 199, n. 124 y el consecuente Decreto Ministerial 6 de agosto 1999 n.201; a través de estas normas, no solamente se clarifica de forma detallada y unitaria los criterios organizativos y estructurales de los cursos de instrumento musical, sino que también explicita los márgenes de autonomía de cada instituto en el desarrollo de dichos cursos.

El entonces Ministro de Educación, Prof. Luigi Berlinguer, en su entrevista, afirma con sutil ironía que la atención necesaria para llegar a la aprobación del Decreto Ministerial del 6 de agosto 1999 n.201 se llevó a cabo por una “*mattana*”³¹ suya que tuvo la suerte de cruzar una situación política favorable; es decir, su idea aparentemente extraña y persistente (pero radicada en sólidas bases culturales y pedagógicas) de poner al alcance de todas las alumnas y los alumnos la posibilidad de estudiar un instrumento musical y de fomentar la parte práctico-artística de la educación en general, tuvo el apoyo político necesario para concretizarse en un acto normativo.

Siempre según el ex Ministro, se intentó así contrastar (con todas las limitaciones del caso) el rumbo que la orientación educativa nacional estaba tomando y que se caracterizaba principalmente por un adiestramiento meramente técnico y reproductivo; una educación con una estructura “*a-artistica basata sul cognitivismo*” (Berlinguer) que, de hecho, corría el riesgo de mirar al simple almacenamiento de nociones.

Como explicita el decreto, los institutos, en el derecho de su autonomía organizativa, podían adaptar la articulación del curso según sus específicas necesidades internas, pero siempre respetando el decreto ministerial que establece la plantilla de cuatro especialidades instrumentales elegidas entre las indicadas por las directivas del ministerio y votadas por el claustro de profesores antes de la presentación de la solicitud de activación del curso (también teniendo en cuenta la importancia de la música de conjunto).

³¹ Literalmente: rápido cambio de humor, de ira excitación o de alegría.

La autonomía de los institutos se explicita en la articulación interna, organización de actividades de recuperación y profundización, así como adaptación del modelo según sus situaciones particulares en una óptica de optimización de espacios y recursos.

Con este decreto, también se amplían las especialidades instrumentales ofertadas, sanando en tal manera, una grave deficiencia del anterior planteamiento instrumental. Los instrumentos que pueden elegirse son: flauta travesera, oboe, clarinete, saxo, fagot, trompeta, trompa, piano, arpa, guitarra clásica, percusión (tambor, timbales, xilófono y vibráfono), violín, violonchelo, acordeón.

Para completar el cuadro normativo en lo referente al reconocimiento de la asignatura de instrumento como oficial e integrante a todos los efectos del currículo hay que resaltar el Anexo "A"³² del mismo Decreto, que regula y establece los programas de los tres años de estudios por cada especialidad instrumental.

Otro resultado a destacar del Decreto Ministerial n. 201, es la institución de la nueva clase de concurso *Strumento Musicale nella scuola media (77/A)*³³ [Instrumento musical en la escuela media (77/A)] para la enseñanza de las diferentes especialidades instrumentales, que ha marcado de forma incisiva el aspecto laboral del profesorado de instrumento bajo su perfil jurídico.

³² Consultado el 20/11/2016 en https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dm0608_99.pdf (pag. 4).

³³ Con sus relativas y específicas sub-clases por especialidad instrumental. En la actualidad transformada bajo el código A/56.

La estructuración de la asignatura de instrumento musical, junto con los primeros cursos para la formación del profesorado (curso de adaptación pedagógica específico en instrumento musical) y la disponibilidad económica del ministerio de educación y tesoro, supuso una difusión sin precedentes de esta asignatura.

Una vez más, a falta de un plan organizativo que optimizase la distribución de números y especialidades instrumentales, la difusión en el territorio nacional fue poco homogénea. Tal como afirma el Prof. Berlinguer en su entrevista, el enorme suceso obtenido por esta nueva asignatura ha caminado paralelamente con su falta de racionalización.

A falta de una programación central y dependiendo la activación del curso de un acto ministerial único de liberalidad, siempre según la opinión de Berlinguer, razones políticas y fuerzas políticas locales han sido las causas principales del desequilibrio numérico al cual se había llegado; de todas formas, como recuerda el mismo Berlinguer, a lo largo de estos últimos años, la situación se ha parcialmente normalizado, sobre todo gracias a la grande acogida de la nueva asignatura y a las solicitudes de las familias que han desencadenado un mecanismo favorable gracias al cual las escuelas y las administraciones han concedido la activación del instrumento musicales en larga escala.

La observación de la siguiente tabla y del gráfico que se ha elaborado a partir de ésta, deja ver dos aspectos principales de la situación de la asignatura en el año 2000; por una parte una fuerte presencia en el sur de Italia y, por otra, la grande difusión general del curso de instrumento con respecto a diez años atrás. La tabla evidencia también la inexistencia de escuelas con instrumento musical en

algunas provincias y en la región de Trentino. En el año 2000 el número de plazas ofertadas³⁴ para el profesorado de instrumento musical era el siguiente:

³⁴ El número de profesores por escuela es de 4, pero todavía existían algunas discrepancias debido a situaciones transitorias en vía de adecuación al modelo nacional.

Regiones	Provincias											Tot.regional
Abruzzo	Chieti 8	L'Aquila 0	Pescara 4	Teramo 8								20
Basilicata	Matera 9	Potenza 12										21
Calabria	Catanzaro 16	Cosenza 38	Crotone 4	Reggio Calabria 28	Vibo Valentia 4							90
Campania	Avellino 28	Benevento 16	Caserta 28	Napoli 136	Salerno 48							256
Emilia R.	Bologna 25	Ferrara 22	Forlì 12	Modena 12	Parma 4	Piacenza 4	Ravenna 13	Reggio Emilia 0	Rimini 8			100
Friuli	Gorizia 4	Pordenone 9	Trieste 4	Udine 0								17
Lazio	Frosinone 12	Latina 31	Rieti 4	Roma 132	Viterbo 15							184
Liguria	Genova 29	Imperia 8	La Spezia 10	Savona 16								63
Lombardia	Bergamo 16	Brescia 24	Como 16	Cremona 4	Lecco 8	Lodi 10	Milano 172	Mantova 8	Pavia 8	Sondrio 8	Varese 12	286
Marche	Ancona 22	Ascoli Piceno 13	Macerata 12	Pesaro 12								59
Molise	Campobasso 8	Isernia 8										16
Piemonte	Alessandria 8	Asti 8	Biella 5	Cuneo 38	Novara 5	Torino 14	Verbania 14	Vercelli 9				101
Puglia	Bari 75	Brindisi 13	Foggia 28	Lecce 35	Taranto 47							198
Sardegna	Cagliari 25	Nuoro 8	Oristano 4	Sassari 0								37
Sicilia	Agrigento 8	Caltanissetta 9	Catania 33	Enna 16	Messina 16	Palermo 53	Ragusa 16	Siracusa 29	Trapani 24			204
Toscana	Arezzo 19	Grosseto 8	Firenze 28	Livorno 4	Lucca 8	Massa C. 4	Pisa 0	Pistoia 8	Prato 0	Siena 8		87
Trentino A. A.	Bolzano 0	Trento 0										0
Umbria	Perugia 28	Terni 8										36
Valle d'Aosta	Aosta 0											0
Veneto	Belluno 0	Padova 48	Rovigo 8	Treviso 26	Verona 16	Venezia 24	Vicenza 53					175
Total nacional												1960

Tabla 4: Número de plazas de instrumento musical distribuidas por provincia y región³⁵.

³⁵ Datos del Ministerio de Educación: *Annali della Pubblica Istruzione*. Roma, 3-4/2009. Elaboración gráfica del autor.

El siguiente gráfico³⁶ nos da una idea de la distribución de las plazas por área geográfica dividiendo el País en tres partes (Norte, Centro y Sur):

Porcentaje de la distribución territorial

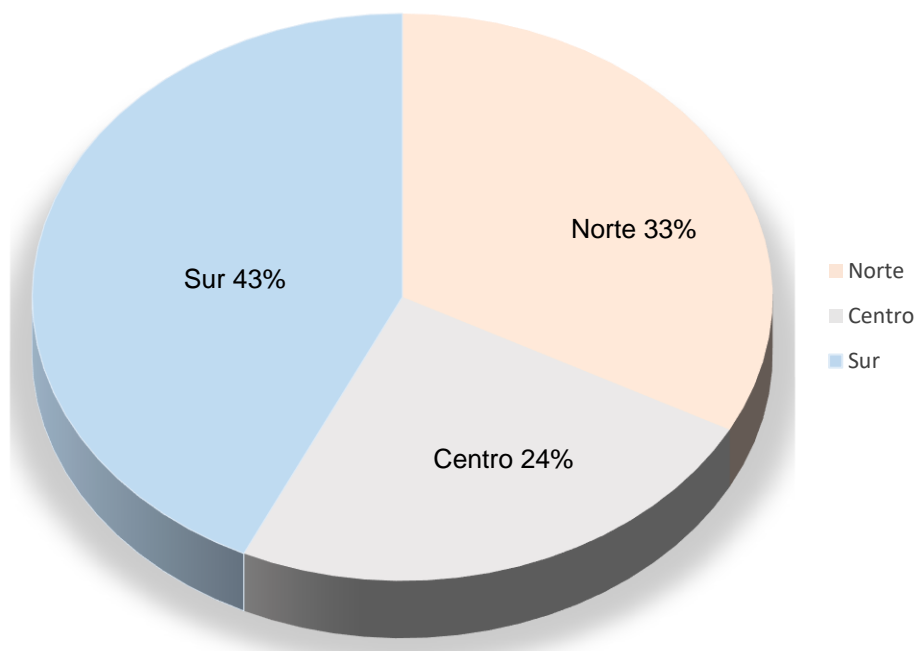


Gráfico 2: porcentaje de la distribución territorial por zonas.

Norte: 642 plazas

Centro: 476 plazas

Sur: 842 plazas

En la normalización jurídica de la asignatura de instrumento musical del Decreto Ministerial del 6 de agosto 1999 n. 201, también queda explícito la obligación por parte del profesorado de instrumento musical de formar parte, a todos los efectos, del consejo de clase expresando su evaluación analítica (periódica y final) sobre

³⁶ Datos del Ministerio de Educación: *Annali della Pubblica Istruzione*. Roma, 3-4/2009. Elaboración gráfica del autor.

el nivel de aprendizaje de cada alumno, útil al fin de la evaluación global que el mismo consejo de clase formula³⁷.

Además, se establece que en el examen final del trienio, y precisamente en el ámbito de la prueba oral del debate interdisciplinar, también verificará las competencias alcanzadas al final de los tres años del curso, tanto por lo que respecta a la práctica de ejecución (individual y/o en conjunto) como a la parte teórica.

Finalmente, en el mismo decreto se establece que cualquier situación de disformidad con lo establecido (p.e. escuelas con tres especialidades, escuelas con doble curso del mismo instrumento, escuelas con cinco especialidades, etc.) solo puede mantenerse durante una fase transitoria y deberá terminarse en el año escolar 2004/2005. A partir de este año, todas las escuelas habrían tenido la obligación de adoptar el mismo modelo de cuatro especialidades instrumentales, según como establecido y explicitado por los actos normativos.

Desde una perspectiva más orientada a la finalidad de la enseñanza de instrumento musical, la enorme importancia del Decreto Ministerial del 6 de agosto 1999 n. 201 se encuentra también en el hecho de que continua la parábola trazada por el precedente decreto (Decreto Ministerial del 13 de febrero 1996), volviendo a hacer hincapié en la utilidad de la enseñanza instrumental como medio de desarrollo de la persona y como herramienta de interacción social.

³⁷ Art. 177 del Decreto Legislativo de 16 abril 1994, n. 297.

Para finalizar este apartado y a modo de confirmación de lo expuesto anteriormente citaremos dos partes del decreto que clarifican de forma muy incisiva las orientaciones didáctico-educativas dictadas por el Ministerio.

El decreto cita textualmente:

La musica viene in tal modo liberata da quell'aspetto di separatezza che l'ha spesso penalizzata e viene resa esplicita la dimensione sociale e culturale dell'evento musicale. Sviluppare l'insegnamento musicale significa fornire agli alunni una maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, una ulteriore possibilità di conoscenza, espressione e coscienza, razionale ed emotiva, di sé³⁸. (Decreto Ministeriale del 6 agosto 1999, n. 201, p.5).

[Se libera la música de su aspecto de separación, que a menudo le ha penalizado y se rinde manifiesta la dimensión social y cultural del hecho musical. Desarrollar la enseñanza musical quiere decir otorgar a alumnas y alumnos mayor capacidad de lectura activa y crítica de la realidad, una posibilidad adicional de conocimiento, expresión y consciencia, racional y emotiva de sí mismos].

También se marca la importancia de la práctica musical de conjunto como laboratorio de inserción social y de desarrollo de las relaciones en cuanto se especifica que una *“adeguata attenzione viene riservata a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il*

³⁸ https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dm0608_99.pdf (pag.5) consultado el 26/11/2016.

preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti". (Decreto Ministeriale del 6 agosto 1999, n. 201, p.5).

[Una adecuada atención se atribuye a los aspectos del hacer música, como la práctica coral e instrumental de conjunto, que logran poner el preadolescente en relación consciente y eficaz con los demás].

2.1.2. Situación reciente y previsiones futuras

Un aspecto importante, a partir del establecimiento de instrumento musical como asignatura oficial, es saber cómo se han difundido las diferentes escuelas y sus relativas plazas en todo el territorio nacional y se ha intentado corregir las anomalías que ya habían surgido en las primeras fases.

Analizando los datos del Ministerio de educación de la situación general del año 2008, y publicados por el mismo Ministerio en la base de datos "Warehouse" de su Intranet³⁹, se pueden sacar una conclusiones relativamente a la distribución geográfica y, sobre todo, a la consistencia numérica de la asignatura.

En el año 2008 las escuelas eran 942 con 3909 plazas.

Entre las especialidades ofertadas encontramos: Arpa, Guitarra, Clarinete, Trompa, Fagot, Acordeón, Flauta, Oboe, Percusiones, Piano, Saxo, Trompeta, Violín, Violonchelo. Hay que evidenciar que Arpa, Acordeón, Fagot, y Saxo no existían en el Decreto Ministerial del 3 agosto de 1979 que regulaba la fase de

³⁹ Datos de Ministerio de Educación: *Annali della Pubblica Istruzione*. Roma, 3-4/2009.

experimentación.

Una primera gran anomalía que en lugar de subsanarse se iba alargando, es la concentración poco homogénea de las plazas de instrumento musical por área geográfica.

A través de la simple observación de la siguiente tabla que resume el número de plazas, el número de alumnos y la proporción de plazas de instrumento con la población escolar, resulta bastante clara la desproporción entre las regiones del norte (en rosa), las del centro (en blanco) y las del sur (en azul). Como ejemplo, se observe que Calabria y Molise tienen un índice seis veces menor que algunas regiones del norte como por ejemplo el Friuli Venezia Giulia.

Con el fin de resaltar de forma inmediata la desproporción existente, las regiones no han sido ordenadas por letra sino por el número del índice en orden decreciente, para que conste en primer lugar las regiones dónde se ofrece el mayor número de plazas en relación a la población escolar.

Región	Plazas de instrumento	Número de estudiantes	Índice alumnado/plazas
Molise	68	9129	134,25
Calabria	394	64.209	163,20
Basilicata	88	17.791	202,17
Valle d'Aosta	14	3421	244,36
Puglia	437	134.552	307,83
Sicilia	534	175.806	329,22
Campania	620	211.199	340,64
Umbria	52	21.713	417,56
Liguria	72	35.020	486,39
Veneto	255	125.328	491,48
Lazio	316	148.466	469,83
Abruzzo	72	36.345	504,79
Lombardia	384	231.860	603,80
Sardegna	75	45.815	610,87
Emilia-Romagna	160	98.344	614,65
Piemonte	170	104.730	616,06
Marche	60	40.469	674,48
Toscana	98	86.758	885,29
Trentino-Alto Adige	18	19.648	1091,56
Friuli	22	27.672	1257,82
Total	3909	1.638.335	419,12

NORTE	CENTRO	SUR
-------	--------	-----

Tabla 5: Plazas ofertadas, número de alumnos y proporción de plazas de instrumento con la población escolar.

La falta de un plan de racionalización se hace aún más evidente si, por ejemplo, se comparan los valores de Calabria y Lombardia. Ésta última, a pesar de tener una población escolar cuatro veces mayor que la Calabria, posee menos plazas de instrumento musical.

A partir de la tabla anterior se ha elaborado otro gráfico que ilustra cómo el sur oferta más de la mitad de todas las plazas existentes.

Plazas de instrumento musical

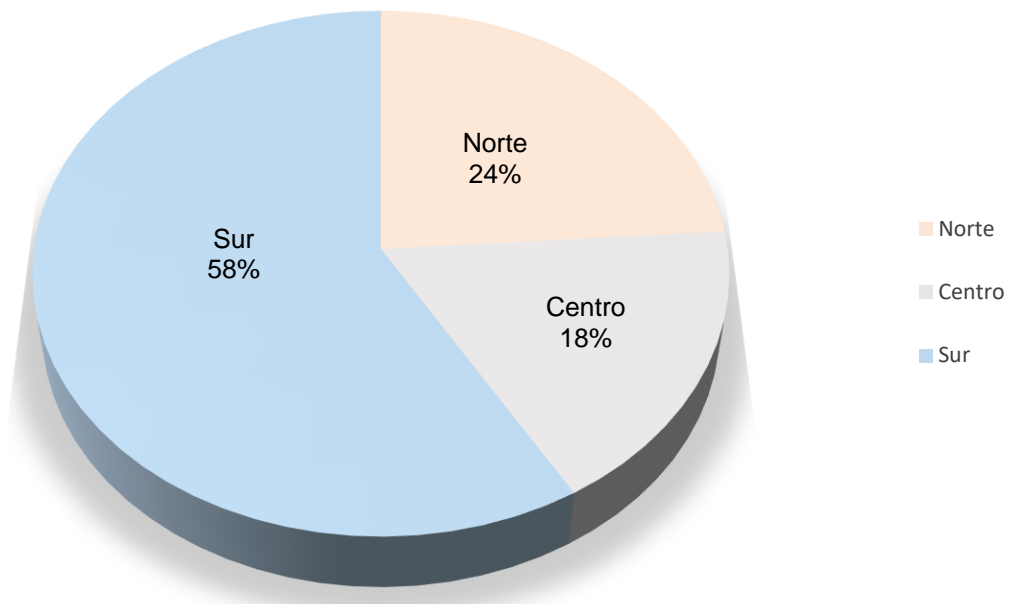


Gráfico 3: Distribución plazas de instrumento musical, 2008.

Norte: 935 plazas

Centro: 686 plazas

Sur: 2288 plazas

Tal como afirma el ex-Ministro Prof. Berlinguer, la razón principal de esta desproporción radica en el hecho de no haber planteado un sistema de racionalización de los recursos a nivel nacional. Por otra parte, dependiendo la activación del curso por un acto meramente normativo sin responder a alguna razón de carácter proporcional o justificado por necesidades educativas, ha contribuido con gran incidencia a alargar esta desproporción.

Finalmente, algunas situaciones políticamente favorables en realidades locales que han apoyado intereses particulares, han jugado un papel decisivo para la concentración de muchas escuelas en áreas específicas.

Algunas de las razones que justifican la ausencia de una red capilar de escuelas uniformemente distribuidas (por lo menos hasta el año 2010) y que han surgido analizando y contrastando las respuestas obtenidas a través de las entrevistas realizadas y los datos ministeriales podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Falta de normativas que regulen una homogénea distribución a nivel nacional.
- Falta de controles y verificaciones en las sedes de administración central.
- Al tener una carga económica consistente en la realización de las plantillas docentes, la decisión si abrir el curso muchas veces está a cargo de los organismos que participan en la contratación (sindicatos y Gobierno).
 - Desde un punto de vista cultural y político, la práctica musical está considerada como una diversión y una asignatura lúdica, sin tener en cuenta su rol esencial en el desarrollo de la personalidad del alumnado.
- Falta o insuficiencia de legislación que regule la conexión en los diferentes grados de estudios musicales en sentido vertical.

A pesar de los problemas evidenciados, el dato más significativo es la fuerte difusión de la enseñanza de instrumento musical que, a lo largo de diez años ha visto doblar su número en todo el territorio nacional. Tal como recuerda el mismo Prof. Berlinguer, se trata de un aspecto muy importante pero no exclusivamente

desde una perspectiva de difusión de la cultura musical entendida como adiestramiento para formar los músicos de mañana. Si por una parte es cierto que a través de una difusión en larga escala de la práctica musical, se pueden encontrar (también por implex razones estadísticas) más talentos musicales que harán de la misma música su profesión, el sentido más importante que los números revelan es otro, en línea con el verdadero objetivo por el cual se ha querido la implantación de las escuelas con instrumento musical. Más concretamente se ha logrado ofrecer a una platea de alumnas y alumnos muy larga la posibilidad de practicar música y desarrollar todas aquellas habilidades cognitivas, emocionales, sociales y de desarrollo de la personalidad que este estudio, a diferencia de otras asignaturas, contribuye a despertar y realizar de forma muy incisiva, directa y eficaz.

Si la situación general actual, a nivel general, deja un panorama positivo en término de acogida, difusión y funcionamiento del curso, estaría bien preguntarse cuál será el futuro y cómo las instituciones se están moviendo hacia la resolución de los problemas que quedan conectados con esta asignatura tan peculiar.

Según los datos consultados y de forma muy general, podemos afirmar que el instrumento musical ha logrado englobarse con una reconocida eficacia didáctica dentro del funcionamiento de la escuela secundaria de primer grado.

Quizás, el próximo paso a seguir (y que merecería una atención mayor por parte de las instituciones), sería resolver el persistente carácter de opcionalidad que la asignatura posee y que debilita la estabilidad de la misma, siendo su permanencia cada año sujeta al número de las solicitudes recibidas.

Si en realidades escolares grandes, que pueden contar con un alumnado muy

numeroso en entrada, esto no representa un gran problema (por haber casi siempre más solicitudes de las plazas ofertadas), en realidades más pequeñas (y, a lo mejor, donde más haría falta el curso por no tener el alumnado otras posibilidades de estudiar un instrumento musical), podría verificarse el caso de no tener solicitudes suficientes para uno o más instrumentos; y en este caso, según la normativa en vigor, se daría paso al cierre del curso, con los consecuentes problemas para familias, alumnado y profesorado.

Otra cuestión a resolver para un futuro próximo, sería la conexión de instrumento musical con los liceos musicales que están empezando a difundirse por toda Italia. Si bien las dos instituciones escolares ofrezcan la posibilidad del estudio práctico musical de un instrumento, actualmente no existe ninguna conexión que vincule una relación didáctica entre las dos instituciones.

Teniendo en cuenta las problemáticas que todavía quedan por resolver, y tal como evidencian el Profesor Luigi Berlinguer y la Profesora Annalisa Spadolini⁴⁰ durante sus entrevistas, el MIUR⁴¹ y en particular medida el *Comitato nazionale per l'apprendimento della musica*⁴² en su rol estratégico de organización, coordinación promoción, evaluación de los resultados conseguidos, están trabajando al desarrollo de unas medidas legislativas y organizativas aptas a consolidar de forma aún más orgánica el curso de instrumento musical. Dichas medidas podrían resumirse según las siguientes líneas programáticas:

- Elaboración de unos criterios guías e modelos formativos y organizativos para la planificación y la actuación de actividades para la difusión de la

⁴⁰ Miembro del núcleo técnico de la Comisión nacional para el aprendizaje de la música.

⁴¹ Ministerio de la Educación, Universidad e Investigación.

⁴² Comisión nacional para el aprendizaje práctico de la música, presidida por el Prof. Luigi Berlinguer.

práctica musical en las escuelas de todos los grados. Promulgación de instrucciones e indicaciones útiles para la gestión de temas didáctico-musicales de valor nacional.

- Activación y mantenimiento de colaboraciones e interacciones, en plan nacional e internacional, con otros sujetos institucionales u otras organización interesadas.
- Garantizar soporte y apoyo organizativo a las escuelas.
- Desarrollar una base de datos multimedia de las “buenas prácticas” de escuelas, instituciones AFAM, Universidades, Instituciones locales, otros sujetos públicos y privados, con el fin de asegurar unos criterios elevados de calidad a las actividades de formación, investigación y producción didáctica de los centros escolares.

2.2. El instituto “G.B. Marzano” de Laureana di Borrello (Reggio Calabria)

La investigación de este estudio se ha llevado a cabo en la escuela secundaria de primer grado con la enseñanza de instrumento musical de Laureana di Borrello (Calabria-Italia) donde acuden alumnas y alumnos de edad comprendida entre los 11 y 14 años.

En el instituto “G.B. Marzano” de Laureana di Borrello el curso de instrumento musical empezó en el año escolar 1989/1990, siendo la segunda escuela en toda la provincia de Reggio Calabria en activar este curso y una de las primeras en toda la región de Calabria.

A pesar de esto, durante los primeros años, los resultados producidos por el curso fueron muy limitados. Tal como afirman los docentes de instrumentos y el ex director del instituto⁴³, algunas deficiencias de organización interna y otros problemas de comunicación con las familias habían dado lugar a una sorda acogida del curso en el pueblo. La asignatura funcionaba de forma limitada, y se detectaban problemas incluso en encontrar el número mínimo de estudiantado para todas las especialidades; además, el hecho de que el profesorado cambiaba año tras año (por ser integrado por interinos) originaba problemas a la hora de plantear una organización didáctica de largo período.

Un importante y decisivo cambio de rumbo tuvo lugar el año escolar 2004/2005, con la llegada del director Laruffa.

El mismo director evidencia que, a partir de su toma de posesión, decidió trazar

⁴³ Giovanni Laruffa, director del centro desde el 2004 hasta el 2009.

nuevas líneas directivas de todo el aparato organizativo de instrumento, fomentando en primer lugar la participación directa de las familias; dicha colaboración no se limitaba a aspectos formales o de asistencia, sino también se concretizaba en una implicación directa en la toma de las decisiones más importantes. Las familias llegaron así a ser no sólo las beneficiarias de la oferta formativa, sino que también participaban en el diseño y la organización de la misma oferta. Se desencadenó así, una parábola virtuosa que, en pocos años, hizo crecer al curso de instrumento musical tanto en términos de números del alumnado como de popularidad y buena acogida en el pueblo.

- Situación actual

En la actualidad, el instituto comprensivo “G.B. Marzano” está bastante ramificado en el territorio y cuenta con 12 centros escolares entre educación infantil, primaria y secundaria de primer grado, ubicados en las localidades de Laureana, Feroletto della Chiesa, Galatro e Serrata.

El curso de instrumento musical está activado en la sede central de Laureana (escuela secundaria de primer grado). Las cuatro especialidades instrumentales son piano, guitarra, flauta travesera y clarinete; cuentan con 75⁴⁴ alumnos en total, distribuidos de forma equilibrada entre los cuatro instrumentos⁴⁵.

Los cuatro profesores tienen la plaza a jornada completa y son funcionarios con una carga horaria semanal completa de 18 h. Las clases se imparten por la tarde, de lunes a viernes y la organización del horario interno está articulado según la normativa en vigor, con clases individuales (1h semanal), clases de lenguaje

⁴⁴ Año escolar 2016/2017. Fuente de datos: secretaria del instituto “G.B. Marzano”.

⁴⁵ Guitarra 19, Clarinete 19, Flauta 18, Piano 19.

musical (1h semanal) y de música de conjunto (1h semanal), pudiendo esta estructura variar a lo largo del año por otras y varias necesidades didácticas.

En cuanto a la organización logística interna, cada profesor cuenta con su propia aula equipada con la instrumentación necesaria y, para la realización de manifestaciones musicales, el instituto cuenta con otros espacios adecuados; para la celebración de conciertos, en determinadas ocasiones, el instituto puede contar con la disponibilidad (gratuita) de otras salas y espacios externos al mismo centro.

La secretaría y la dirección del instituto suelen contribuir con medidas concretas al fomento de la actividad musical del centro. Dicha ayuda se concretiza en un apoyo económico para cualquier tipo de actividad programada y para la organización de eventuales traslados para la realización manifestaciones musicales en otros lugares.

Además, tal como evidencia el director Laruffa en su entrevista, a lo largo de los años, el instituto ha participado de forma constante a los proyectos PON y POR⁴⁶ con el fin de acceder a aquellas subvenciones que permitan adquirir la instrumentación necesaria y garantizar al estudiantado la disponibilidad gratuita de un instrumento a través de un servicio de préstamo acordado entre instituto y familias.

Gracias a las ayudas públicas recibidas, actualmente el instituto cuenta con un equipamiento instrumental más que suficiente para garantizar el préstamo de instrumentos para las familias que lo necesiten y para el desarrollo de las

⁴⁶ Respectivamente Programa Operativo Nacional y Programa Operativo Regional. Proyectos financiados por los fondos estructurales europeos.

actividades programadas.

- Organización de las clases de música de conjunto

Uno de los elementos más importantes y eje motivador de la asignatura de instrumento musical en el instituto de Laureana es la música de conjunto. Tal como afirma el equipo de profesores, no se trata sólo de trabajar en la formación de una orquesta para la celebración de conciertos sino que, a través del fomento de la práctica de conjunto, se pretenden trabajar aspectos sociales que van más allá del mero adiestramiento técnico-musical.

El desarrollo de las clases grupales, así como de los ensayos, está a cargo de todo el profesorado de forma simultánea, si bien cada uno según sus propias peculiaridades y formación. El profesor Managò, titular de la plaza de clarinete, desempeña el cargo de director, también por ser titulado⁴⁷ específicamente en la dirección de orquesta de vientos.

Aunque se haya observado una parcial colaboración entre el profesorado y una distribución poco equilibrada de la carga de trabajo, los resultados conseguidos por el conjunto del instituto, tanto musicales como en lo referente a la esfera social, están reconocidos por el profesorado del instituto y por las familias. Las frecuentes actuaciones que se organizan, así como la implicación de las familias y la estrecha colaboración entre la orquesta del instituto y la orquesta “Ragone” han generado un clima favorable que ha fomentado motivación y participación en las alumnas y alumnos.

⁴⁷ Título superior de “Strumentazione per banda” [Instrumentación para banda].

Desde un punto de vista más técnico, la organización de las clases de conjunto es de una hasta dos horas por semana. Obviamente este planteamiento puede sufrir bastantes cambios a lo largo del año, debido a necesidades didácticas, sobre todo en proximidad de alguna actuación. Dentro de una estructura interna, el horario es muy flexible, así como la participación del alumnado en las clases. Es muy frecuente, por ejemplo, que, por razones didácticas, algunos acudan más veces de las que deberían o hagan más horas de ensayos de las previstas por la normativa.

- Otros aspectos: Arreglo de partituras y adaptaciones curriculares

Para el trabajo de la música de conjunto el cuerpo de profesores de instrumento musical suele arreglar las partituras tanto desde un punto de vista general (para los cuatro instrumentos a disposición y una parte rítmica/percusiva adicional) como para facilitar la ejecución de algunas partes con el fin de incluir alumnas y alumnos en un contexto de música de conjunto.

El arreglo partituras así como las adaptaciones curriculares, es una condición necesaria por diferentes razones:

- Musicales: siendo el orgánico del instituto de 4 instrumentos (entre ellos guitarra y piano que es difícil encuadrar en una plantilla orquestal) el arreglo llega a ser algo obligatorio para llegar a un justo compromiso entre facilidad de ejecución y buen resultado sonoro global. Además, hay que tener en cuenta el nivel musical de los integrantes, para asegurarse de su efectiva realización con el instrumento.

- La falta de un repertorio expresamente escrito para las combinaciones instrumentales que pueden encontrarse en las escuelas con instrumento musical, rinde necesario, de hecho, arreglar piezas según el conjunto orquestal con el cual se trabaja. En las últimas décadas se han editado diferentes partituras a cuatro partes libres, pero, si por un lado, podrían ser un válido soporte didáctico, por otro, hay que tener en cuenta el grado de dificultad y la adaptación al orgánico con el cual se trabaja. A menudo, de hecho, se trata de partitura a cuatro partes intercambiables según el orgánico y la tonalidad de los instrumentos. Eso puede dificultar el resultado sonoro global así como la trasposición a tonalidades complicadas para algunos instrumentos.

- Repertorio: a menudo la orquesta tiene que acudir a eventos, manifestaciones, aniversarios, etc. en los cuales se requiere un determinado repertorio o unas piezas específicas. Para esto es necesario recurrir, una vez más, a arreglos e intentar buscar (como siempre) el complicado equilibrio entre facilidad de ejecución y resultado musical.

- Organización y motivación: otra estrategia didáctica, a la hora de arreglar partituras para orquesta o pequeños grupos, puede ser la de ampliar la gama instrumental con otros instrumentos de la familia de los del curso (clarinete bajo, flautín, banjo, bajo eléctrico, teclado, etc.); también sería muy útil añadir una pequeña, pero variada sección de percusión. Siempre teniendo en cuenta el resultado sonoro global, se puede fomentar la motivación a través de un orgánico más colorido y de sonoridades diferentes. Al mismo tiempo, se amplía el

conocimiento organológico del alumnado, y, en particular medida con los instrumentos de percusión, se pueden incluir en la formación orquestal también aquel estudiantado que encuentra mayor dificultad con los otros instrumentos.

- Las adaptaciones⁴⁸ en las partituras individuales también son necesarias en un contexto orquestal donde no todos llegan a poseer las habilidades técnicas necesarias como para desenvolverse con el instrumento con relativa seguridad. El primer objetivo de las adaptaciones (que siempre tienen que tener en cuenta el sentido musical del arreglo y su resultado sonoro) es el de incluir en el conjunto también a aquel alumnado que no llega a realizar la partitura tal como está escrita, sea por falta de habilidades técnico-musicales, sea por su temprana edad.

Por esta razón, es muy importante que el profesorado tenga unos conocimientos básicos de arreglo/composición para poder “confeccionar” papeles musicales para aquel alumnado que necesite una atención particular.

- Criterios para la elección del repertorio

El repertorio individual (así como los estudios y los ejercicios) viene establecido por el profesor de cada especialidad, según el año de curso del alumnado, su nivel técnico y musical y, si es posible, adecuando los contenidos a lo establecido por el programa ministerial. De todas formas, para fomentar la motivación, casi siempre se busca el diálogo con las alumnas y los alumnos, se escuchan sus

⁴⁸ Véase el anexo 6: ejemplos de adaptaciones realizadas por el profesorado de instrumento musical.

propuestas y se tienen en cuenta sus gustos musicales, con el fin de encontrar una elección común que favorezca el aprendizaje.

En cuanto a las partituras de orquesta, es el profesorado de instrumento que elabora las propuestas de repertorio según las actividades a desempeñar durante el año (concierto de Navidad, concursos, fiestas nacionales o locales, etc.).

El profesor de clarinete (por tener una formación más específica) se encarga de realizar la mayoría de los arreglos, y los demás profesores revisan sus respectivas partes adaptándolas según las características del propio alumnado.

Además de las propuestas elegidas por el profesorado, también se ofrece a las alumnas y a los alumnos la posibilidad de expresar sus ideas y proponer nuevo repertorio, intentando así, en la medida de lo posible, acercarse a los gustos musicales del alumnado fomentando la motivación y la participación activa.

Otra parte del repertorio se establece en cooperación con profesores de las demás asignaturas para la realización de algún proyecto específico u otra manifestación por realizar.

- Estrategias para una didáctica musical inclusiva

El fomento del poder inclusivo de la asignatura de instrumento musical se concretiza también a través de las intervenciones didácticas que el profesorado propone y/o pone en marcha según las distintas situaciones.

La multitud de realidades relacionadas con las diferentes necesidades didácticas del estudiantado requiere una correspondiente flexibilidad de la metodología y un

amplio abanico de estrategias para que las potencialidades inclusivas de la música y sus contextos didácticos de grupo puedan concretizarse y ser efectivos.

La colaboración entre alumnado y profesorado es uno de los pilares sobre los cuales se funda (en la mayoría de los casos) la elección de los instrumentos didácticos adecuados, con el fin de facilitar el acceso tanto a los materiales como a las propuestas y favorecer la autonomía y la efectividad de las experiencias realizadas.

A este respecto, se reenvía al Anexo 7 de este trabajo, donde se reúnen algunas de las estrategias y sus respectivos ejemplos musicales.

- Relación entre escuela secundaria de primer grado y escuela primaria

El alumnado que decide inscribirse al curso de instrumento pertenece en su gran mayoría a los 4 centros de educación primaria del instituto comprensivo mientras que solo una pequeña parte viene de otros pueblos.

Al haber una estrecha relación entre los centros de educación primaria y el centro de secundaria de primer grado, y perteneciendo ambos al mismo instituto, la actividad musical de información, alfabetización y educación se suele desempeñar ya en los centros de primaria.

Este hecho de gran valor didáctico ha surgido, tal como afirma el profesor de clarinete Managò en su entrevista⁴⁹ por dos razones principales:

- Por una parte, el hecho de contar con una plantilla de profesores titulados de

⁴⁹ Maurizio Managò, profesor de clarinete del instituto, director de la orquesta del instituto y fundador y drector de la orquesta "Ragone". Entrevista realizada en Laureana di Borrello el 22 diciembre 2017.

instrumento, ha sido una oportunidad educativa de gran valor y se ha pensado en optimizarla para proporcionar una educación musical de calidad también en los cursos y en los niveles de educación donde no está previsto explícitamente hacer música, valorando el enorme valor educativo y emocional que de la música también para las alumnas y los alumnos más pequeños.

- Por otra parte, el trabajo con el futuro estudiantado de los cursos de instrumento musical ha sido un laboratorio de gran importancia para el profesorado de instrumento, tanto para acercar y familiarizar a las nuevas generaciones al fenómeno sonoro como para enseñarles la posibilidad de poder continuar a hacer música y elegir con más conciencia la especialidad instrumental.

A lo largo de todo el año escolar las alumnas y los alumnos de educación primaria están involucrados en actividades musicales organizadas por el profesorado de instrumento musical de la escuela secundaria en colaboración con el profesorado de primaria, tanto como alumnado activo (cursos de alfabetización musical, proyectos temáticos musicales, recitales, etc.) o como público, asistiendo a las actividades de la orquesta del instituto y de la orquesta "Ragone".

Además, en acorde con la normativa establecida por el Decreto Ministerial del 31 de enero de 2011 n.8 y detallada en sus líneas guía⁵⁰, el profesorado de instrumento musical ofrece al alumnado la posibilidad de empezar a recibir clases gratuitas de instrumento ya a partir del tercer año de primaria. Este hecho es de

⁵⁰ http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf consultado el 13/01/2017.

gran importancia en cuanto no sólo establece un *continuum* musical entre los diferentes niveles de educación, sino también porque amplía la oferta didáctica y formativa del instituto ofreciendo de forma totalmente gratuita la posibilidad de aprender a tocar un instrumento ya partir de edades más tempranas.

La conexión entre escuela primaria y secundaria de primer grado desde el punto de vista musical se articula según tres ejes principales:

- Proyecto de larga duración; es decir no se organizan sólo actos musicales puntuales y aislados (concierto de Navidad, concierto final, etc.), sino que, a través de una distribución y organización horaria con cadencia semanal (cada profesor dedica unas horas semanales a dar clases u otro tipo de actividad en la escuela primaria) se crea un puente y un intercambio estable entre los dos órdenes de escuelas con evidentes reflejos positivos en términos de didáctica, relaciones entre alumnos, intercambio entre profesores y entre profesorado y alumnado.

- Implementación de la música de conjunto; la estrategia didáctica se focaliza en fomentar la música de conjunto colaborando con la orquesta del instituto y la orquesta "Ragone". Fomentar la práctica de conjunto (aunque sea solo a nivel de percusión o de voz para los más pequeños) es un eje portante de la acción didáctica que se lleva a cabo tanto en la primaria como en la secundaria.

- Colaboración entre profesores; la colaboración entre diferentes profesores de distintos grados de educación así como la compenetración didáctica entre ellos

es un factor determinante para el logro de este proyecto de continuidad y conexión entre primaria y secundaria

2.2.1. El pueblo de Laureana di Borrello

Laureana di Borrello es un pueblo ubicado en el extremo sur de Italia (región de Calabria) y pertenece a la provincia de Reggio Calabria.



Figura 1: Posición geográfica del pueblo de Laureana di Borello.

Su población es de 4.819⁵¹ habitantes. Es un pueblo geográficamente situado en el interior y aislado de los grandes centros, con una economía basada, esencialmente, en la agricultura y la ganadería. En estas últimas décadas, como consecuencia de la depresión económica y social que sufre el pueblo (y como muchos otros pueblos de las regiones del sur de Italia), se ha observado un

⁵¹ Datos ISTAT actualizados al 31/12/2019.

continuo y progresivo despoblamiento que sigue privando a la comunidad de fuerzas, recursos y hasta la esperanza de poder invertir el rumbo negativo.

Tal como demuestra el gráfico a continuación, excepto una ligera subida del número de residentes que se registró entre el 2006 y 2007, el *trend* negativo no deja de ser preocupante.

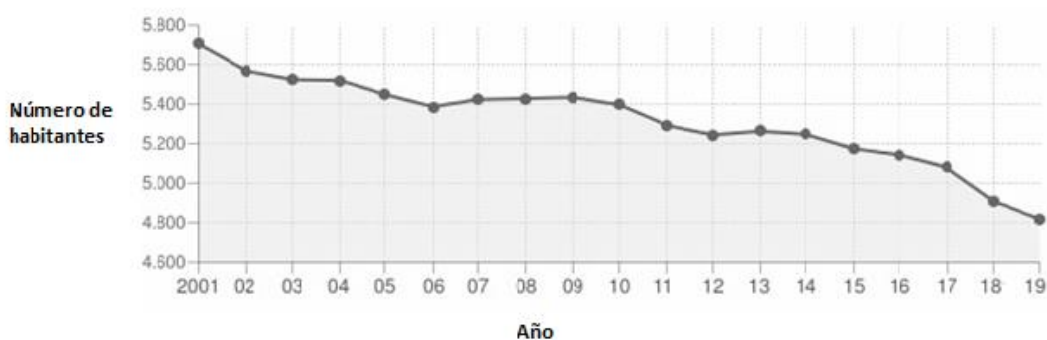


Gráfico 4: Curva demográfica de la población residente en Laureana di Borrello (RC)⁵².

Los datos económicos también evidencian la situación de depresión que sufre la comunidad de Laureana. Sin adentrarnos en las numerosas estadísticas que evidencian el gap económico de la región de Calabria en comparación con el resto de Italia, solo basta recordar que la misma Región es la que en 2016 hizo registrar la renta per cápita más baja de toda Italia⁵³, que la renta media per cápita de la población de Laureana es de tan sólo € 6.070⁵⁴ y que, además, la tasa de paro

⁵² Fuente: Datos ISTAT, 2017, consultado el 20/02/2018.

⁵³ Renta per cápita de € 16.200 (Datos Eurostat, 2016) de https://www.repubblica.it/economia/2018/03/04/news/italia_pil_pro_capite_dati_eurostat_unione_europea-190224223/ consultado el 20/02/2018.

⁵⁴ Datos de www.comuni-italiani.it

general ronda el 20%⁵⁵ y las de paro juvenil alcanza la preocupante cifra del 50%.⁵⁶

A la muy difícil situación económica, hay que añadir (y las dos cosas no dejan de ser aisladas) el problema de la fuerte presencia de la criminalidad mafiosa, que, tal como hemos comentado anteriormente, en la comunidad de Calabria se conoce bajo el término de *'ndrangheta*. El control del territorio de parte de la mafia se manifiesta a varios niveles, desde el tráfico de droga hasta la práctica de la usura y extorsión, desde el desvío de los trabajos públicos hasta el control político.

Una de las pruebas más evidentes de la presencia de la criminalidad organizada en el tejido social, económico y político del pueblo de Laureana es que la Junta que había ganado las últimas elecciones en 2012⁵⁷, en 2017 ha sido disuelta por infiltraciones mafiosas y la gestión administrativa del pueblo ha sido otorgada a una comisión extraordinaria compuesta por Maria Luzza (viceprefecto), Adele Mirra (viceprefecto) y Matteo De Marinis (funcionario económico-financiero)⁵⁸.

Como es tristemente conocido por las crónicas locales y nacionales, el control del territorio ejercido por la *'ndrangheta* ha sido y es un problema agotador para toda la comunidad en términos de desarrollo social y económico. La guerra entre las diferentes bandas o familias rivales no sólo ha dejado muchos muertos a lo largo de los años, sino que ha originado un verdadero contraste de grupos, que ha

⁵⁵ Datos ISTAT 2011. <http://ottomilacensus.istat.it/sottotema/080/080042/12/> consultado el 20/02/2018.

⁵⁶ Datos ISTAT 2011. <http://ottomilacensus.istat.it/sottotema/080/080042/12/> consultado el 20/02/2018.

⁵⁷ Elecciones del 6 y 7 de mayo de 2012 que han proclamado Alcalde de Laureana Paolo Alvaro.

⁵⁸ Decreto del Presidente de la Repubblica de 15 de mayo de 2017, publicado en la Gazzetta Ufficiale n.126 del 01-06-2017.

permanecido vivo incluso entre los descendientes de las mismas familias que se han enfrentado. Esta guerra sinfín es la que en términos más apropiados se suele conocer como *faida*⁵⁹ y que, en el caso concreto de Laureana, ha producido un clima de odio y desconfianza con unas consecuencias muy negativas para el ya débil tejido social del pueblo.

Como prueba patente de lo dicho anteriormente y bajando al nivel del instituto de Laureana, tal como evidencia el director Laruffa, según su experiencia de dirección del centro escolar, los reflejos de la *faida* de Laureana eran visibles también a nivel escolar en cuanto, chicos y chicas que pertenecían a familias en conflicto entre ellas tenían dificultades, por condicionamientos familiares y sociales, para entrar en contacto entre ellos.

Finalmente hay que evidenciar otros dos factores que ponen en evidencia la dificultad socio-cultural que sufre el pueblo de Laureana como ocurre con muchos otros de esta parte de Calabria.

Tal como se ha evidenciado sobre todo en los cuestionarios del alumnado y familias, el contexto general del pueblo ofrece muy escasas ocasiones de agregación social y, sobre todo, de espacios y actividades culturales. El aislamiento geográfico se une a una condición de aislamiento social de la cual los ciudadanos tienen fuerte percepción (hasta resignación). Muy relacionado con lo dicho anteriormente se observa una falta de actividades formativas para los jóvenes que, sobre todo los que viven unas condiciones de dificultad, no llegan a

⁵⁹ Venganza privada por razones de honor o intereses que puede desembocar en una guerra entre grupos o familias y puede prolongarse durante más generaciones.

tener muchas perspectivas de crecimiento cultural, diversión y comparación con realidades más completas y enriquecedoras.

2.2.2. La orquesta de vientos “Ragone”

Conocer las razones por las cuales tanto la existencia del curso de instrumento musical como la actividad de la orquesta “Ragone” han originado un ámbito musical y social privilegiado justamente en el pueblo de Laureana, ha sido una de las preguntas que ha acompañado toda la investigación en las diferentes fases de su desarrollo. De hecho, la simple presencia del curso de instrumento musical, aunque bien organizado y radicado como oferta formativa desde hace 20 años en el instituto, no era una razón suficiente capaz de justificar la importancia y la difusión de la actividad musical en Laureana y que se había dado a conocer también fuera de los límites del pueblo través de los más diferentes canales de comunicación.

Desde una perspectiva histórica, la conexión de Laureana con el mundo musical, así como muchos pueblos del sur de Italia, está relacionada desde las primeras décadas del siglo XX con la presencia de la banda musical. La primera formación bandística del pueblo fue fundada por el Maestro Paolo Ragone en 1911, y estaba compuesta por alrededor de 50 músicos de los cuales el mismo director se hacía cargo de la preparación musical. En el año 1941 se suspendieron las actividades musicales por la guerra y después de una tentativa de recuperación en 1946 la banda cesó su actividad en 1956 (Vinci, 2013).

Uno de los acontecimientos más importantes para el pueblo de Laureana y para la recuperación de esta antigua tradición musical es la fundación de la asociación cultural “Paolo Ragone” que tuvo lugar en 2007 por voluntad del Prof. Managò con el apoyo del ayuntamiento de Laureana y del entonces alcalde Rocco Domenico Ceravolo (Vinci, 2013).

Tal como recuerda el Prof. Managò en su entrevista, desde su fundación, la asociación manifestaba explícitamente entre sus finalidades no solo la de recuperar la antigua banda, sino también la de crear un laboratorio musical dirigido en primer lugar a los jóvenes para la creación de una orquesta de vientos que ejercitara un polo de atracción cultural, musical y social.

Los objetivos de la asociación se concretizaron oficialmente el 4 de enero de 2009, con el nacimiento de la joven orquesta “Paolo Ragone” que celebró su concierto de inauguración en la Iglesia Matrice de Laureana di Borrello.

En 2009 la orquesta “Ragone” contaba con casi 80 alumnos que frecuentaban las clases de música dos veces a la semana; algunos de ellos, además, también acudían a las clases de instrumento musical del instituto (Vinci, 2013).

En su primera fase, a falta de una plantilla instrumental completa y estando la orquesta “Ragone” recién formada, el primer núcleo instrumental que empezó a exhibirse bajo la denominación de “Orquesta Ragone” estaba compuesto por flautas, clarinetes y percusiones. Tal como evidencia el director Managò, a pesar de contar con una formación reducida, se consideró fundamental empezar a realizar conciertos u otro tipo de actividades musicales con el fin de fomentar el entusiasmo, la participación y la acogida de la nueva formación instrumental.

La apuesta del director tuvo mucho éxito y los resultados alcanzados son las pruebas más patentes. Tal como subraya la misma Vinci (2013) y como evidencia el Prof. Managò, en los últimos 10 años la parábola de la orquesta, por una parte, ha sido de gran relevancia musical, hasta volcar los límites de la comunidad y nacionales y, por otra, siempre se ha acoplado de forma indisoluble a su fuerte mensaje social.

La joven orquesta de vientos ha llegado a ser una de las formaciones juveniles más importantes en la Región de Calabria y representa “uno de los mejores ejemplos de cómo una escuela de música puede orientar a muchos jóvenes hacia mensajes importantes” (Vinci, 2013, p.23) también en una realidad bastante comprometida económica y socialmente.

Tal como recuerda Managò, en una carta abierta que el director del instituto penitenciario de Rossano (Cosenza-Calabria) envió a la orquesta después de un concierto que la misma realizó para los detenidos del centro, pueden resumirse los numerosos mensajes de aprecio para el rol extra musical que la joven formación musical desarrollo y está desarrollando dentro y fuera de los límites de Laureana:

[Los jóvenes músicos de la orquesta de Laureana han demostrado que es posible, además de un deber, encontrar vías alternativas a la criminalidad y de estar llevando a cabo una verdadera revolución cultural, donde la cultura, que quiere decir compartir valores y recuperación de valores aceptados, llega a ser una de las precondiciones para la mejora de nuestra sociedad. Han dado ejemplo a través de su alegría y de su sentido de sacrificio personal, de querer/poder oponer la cultura de la legalidad,

también a través del arte, a la subcultura de la criminalidad] (Vinci, 2013, p.94).

Otras palabras de aprecio fueron dirigidas a esta joven formación musical tanto por su alta calidad musical como por su patente mensaje social; entre todas cabe recordar las del director de orquesta Riccardo Muti que, además de dirigir él mismo el conjunto en un concierto que tuvo lugar en el ámbito del *Ravenna Festival* el 4 de julio 2013, ha manifestado abiertamente más veces su particular aprecio hacia la experiencia musical de Laureana. En una entrevista al periódico nacional *Avvenire*⁶⁰, a través de pocas palabras, el director Muti deja una clara impresión de la importancia de las realidades musicales calabresas como la de los jóvenes músicos de Laureana y su orquesta evidenciando que:

[Los jóvenes son el recurso en el cual invertir para que nuestro País (Italia) renazca. La disciplina y el entusiasmo que he encontrado en estos jóvenes son una clara señal de es y es muy significativo que este rescate empiece justamente por la Calabria, tierra de *'ndrangheta*. Estoy cansado de oír que el Sur solo es tierra de negocios sucios]. (Muti, R. 2012, en *Avvenire* del 31/07/2012).

El Maestro sigue valorando la importancia de la práctica musical de conjunto que, en experiencias como la de Laureana, sigue siendo el eje motor de toda la actividad. Según su opinión, de hecho, la música ayuda a construir una vía para un futuro diferente y educa a la belleza y a la armonía. Tocar juntos, además, es una escuela fundamental para aprender las reglas de la convivencia civil.

⁶⁰ Publicado en el periódico *Avvenire* del 31/07/2012.

Como subraya el prof. Managò, mensajes como los anteriormente citados no quieren ser solo un reconocimiento del trabajo que se ha llevado a cabo, sino la motivación necesaria para hacer más, mejor e ir más allá de las numerosas dificultades que se encuentran cada día.

Actualmente la orquesta “Ragone” cuenta con más de 70 jóvenes músicos que proceden tanto de los cursos de instrumento musical de la escuela secundaria de primer grado como de ex alumnado de estos cursos y otros jóvenes que han elegido la actividad musical como medio de maduración personal, cultural, de diversión y de interacción social⁶¹.

2.2.3. La conexión entre la orquesta “Ragone” y el curso de instrumento musical

La colaboración entre la orquesta “Ragone” y la escuela secundaria de primer grado de Laureana di Borrello “G.B. Marzano”, donde ya en 1989 se activó el curso de instrumento musical, no tardó en estrecharse a lo largo de los años, llegando a ser un factor de logro para las dos realidades musicales.

Hay que evidenciar que el curso de instrumento ya existía antes del nacimiento de la asociación que dio lugar a la formación de la orquesta y que, como veremos a continuación, las dos realidades siempre han cruzado sus actividades de forma virtuosa, canalizando energías, optimizando recursos, reforzándose recíprocamente y persiguiendo los mismos objetivos

⁶¹ Véase el CV de la orquesta en <https://www.amaeventi.org/wp-content/uploads/Biografia-Orchestra-Giovanile-di-Laureana-di-Borrello.pdf>

Tal como evidencian en sus respectivas entrevistas el director Laruffa y el Prof. Managò, el hecho de poner en conexión las dos realidades musicales a través de una colaboración sinérgica y virtuosa, ha sido una necesidad para las dos entidades, antes que una estrategia didáctico educativa. Se formó así un *continuum* no solo musical entre escuela y orquesta que por una parte aportaba a la orquesta alumnado que ya tenía una buena formación musical de base y, por otra, jugaba un papel de estímulo y atracción para el estudiantado de los cursos de instrumento para la continuación y la ampliación de la actividad musical.

De hecho, como subraya el mismo director Managò, una de las finalidades de la orquesta “Ragone” era, y sigue siéndolo en la actualidad, la de ofrecer también a las alumnas y a los alumnos que frecuentan o que han acabado los cursos de instrumento de la escuela secundaria de primer grado, una posibilidad de seguir con sus estudios musicales y su actividad orquestal en una realidad más grande y profesional pero, al mismo tiempo, manteniendo las peculiaridades lúdicas-musicales y fomentando las posibilidades de interacción social y relacional.

Siempre según las palabras de Managò, el hecho de ver alumnas y alumnos que después de los tres años del curso no tenían ninguna posibilidad de poder continuar practicando lo que habían aprendido en el instituto (a pesar de ser motivados y con voluntad de hacerlo), era un “inaceptable desgaste de fuerzas, recursos y tiempo”; además, teniendo en cuenta el difícil entorno social del pueblo, muchos jóvenes, en falta de perspectivas o posibilidades de crecimiento cultural, volvían a ser fácil objeto de las amenazas cotidianas que caracterizan el pueblo de Laureana. Seguramente, sigue el director Managò, la posibilidad que tanto a la activación del curso de instrumento musical en el instituto “G.B. Marzano” como la creación de la orquesta “Ragone” pudieran dar lugar a

resultados positivos en términos sociales para el pueblo ha sido un factor que ha alimentado todos los esfuerzos que se han puesto en marcha para llegar a la situación actual.

El enlace orquesta-instituto ha sido, una vez más, querido y generado por la favorable presencia de personas y circunstancias positivas, lejos de cualquier proyecto político o social apoyado por las instituciones a nivel regional con el fin de contribuir al desarrollo de la región de Calabria desfavorecida y penalizada social y económicamente.

El espíritu luchador del prof. Managò (que más que otras personas ha contribuido a la formación de la realidad socio-musical de Laureana), conjuntamente al aprecio para la propia tierra y la propia gente, apoyado por una sólida y completa preparación musical ha permitido que el caudal de formación básica de instrumento musical pudiera conectarse y reforzarse con la realidad de la orquesta, a través de un intercambio recíproco de fuerzas y posibilidades. El mismo profesor afirma en su entrevista:

“Non potevamo conoscere dall’inizio se stavamo creando qualcosa di importante per il paese e per i giovani, però non potevamo restare nella condizione di non provarci e neanche arrenderci davanti alle tante difficoltà che incontravamo; gli obiettivi musicali hanno sempre camminato parallelamente al messaggio sociale che si voleva lanciare coscientemente o no, creando una alleanza di intenzioni che hanno rafforzato entrambi i fini”.

[No podíamos saber de antemano si íbamos a crear algo importante para el pueblo y para los jóvenes, pero tampoco podíamos quedarnos sin intentarlo y no podíamos rendirnos delante de las numerosas dificultades

encontradas; las finalidades musicales siempre han viajado de forma paralela al mensaje social que se intentaba alcanzar de forma in/consciente, creando una alianza de intenciones que ha fortalecido tanto al uno como al otro fin].

2.3. Estudio de casos

2.3.1. Caso 1: Marta (Clarinete - Saxo)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

Alumna que repite el primer curso por haber sacado notas insuficientes en el año anterior en todas las asignaturas excepto las de música, donde registró notas excelentes. Demuestra poca motivación hacia el aprendizaje y se relaciona de forma muy irritada e impulsiva con compañeros y profesores. Revela problemas de atención y, aunque se le llame a la atención frecuentemente, le resulta difícil mantener la concentración. En las clases de música y, sobre todo, de instrumento musical su actitud mejora; su forma de comportarse es más respetuosa y demuestra más atención hacia las actividades propuestas, y voluntad de cumplirlas. Además, la participación es un poco más activa y en las interacciones con otras personas no se muestra tan nerviosa en el diálogo (como en las demás asignaturas).

- Necesidades detectadas

El claustro de profesores, durante las primeras reuniones observadas, ha puesto en evidencia cómo la actitud agresiva y poco respetuosa que Marta demostraba en las relaciones interpersonales habría podido ser una forma de autodefensa

que estaba encubriendo una inseguridad o falta de autoestima, quizás desencadenadas por algún otro problema. Debido a las evidentes dificultades de relacionarse con compañeros y profesores que dicho comportamiento ha conllevado como consecuencia, y conjuntamente a la falta de estímulos hacia el aprendizaje, se le ha aconsejado el estudio de un instrumento musical por dos razones principales: por una parte, como herramienta para facilitar el desarrollo de las relaciones y, por otra, teniendo en cuenta las buenas cualidades musicales que Marta posee de forma natural, como medio para aumentar la seguridad y la autoconfianza además de completar el desarrollo de la personalidad bajo el aspecto emocional.

- Situación familiar

La situación familiar es bastante comprometida tanto socialmente como económicamente. Su padre y su hermano se encuentran en la cárcel por causas relacionadas con la criminalidad organizada y su madre se encarga de todos los asuntos familiares. La situación económica de la familia, aunque no presente aparentemente graves dificultades, sí se caracteriza por una precariedad constante (siendo la madre la única fuente de entradas económicas y con contratos laborales determinados). No obstante, habiendo notado el interés de Marta hacia el aprendizaje musical, la familia siempre ha hecho lo posible para sostener su elección, tanto desde el punto de vista económico como en términos de disponibilidad y participación colaborativa en la mayoría de las actividades programadas.

- Formación musical

Aunque sin experiencias musicales previas, demuestra mucha facilidad en la reproducción sonora con el instrumento y posee cualidades musicales muy por encima de la media. En las primeras observaciones, parece recibir toda la información de forma pasiva y sus intervenciones son esporádicas, pero sinceras, constructivas y puntuales tanto con los compañeros como con el profesorado. El fenómeno sonoro le proporciona estímulos y parece despertar el espíritu colaborativo y activo (totalmente ausente en las demás clases) si bien prevalentemente en el contexto práctico-ejecutivo de la asignatura de instrumento musical. Si bien ha empezado el estudio del clarinete en el instituto y solo gracias al consejo y la invitación del profesorado, al cabo de un año, ha solicitado voluntariamente formar parte también de la orquesta "Ragone" y, con este fin, ha elegido empezar también el estudio del saxo que siempre le había atraído y que no había podido elegir en el instituto por no estar entre los instrumentos de la plantilla ofertada.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

Después de haber analizado la situación de dificultad de la alumna y su natural predisposición hacia los estudios musicales, el equipo de profesores de instrumento musical, conjuntamente con el profesorado del instituto, han decidido aconsejar de forma incisiva (también a través de la implicación de la familia) la elección del estudio de instrumento musical. Además, para agilizar el proceso de inclusión, se ha implementado su participación en las actividades de conjunto, con el fin de proporcionarle un entorno didáctico y social acogedor. Se ha

pensado que la práctica de conjunto, debidamente conducida y con la ayuda de compañeros y profesores, podría crear las condiciones adecuadas para ayudarle a superar las dificultades relacionales que la alumna vive de forma diaria durante las clases. Además, habiendo ya repetido un año y estando la alumna muy poco motivada hacia el aprendizaje, se ha pensado que el aumento de autoestima que le puede proporcionar el instrumento dentro de un contexto plural, podría extender sus efectos positivos también sobre su personalidad y ayudarla a recuperar la confianza en sí misma para desenvolverse de forma más segura y consciente dentro y fuera del instituto, tanto en la faceta didáctica como social.

Observaciones clases de instrumento

- Primer trimestre

En clase, la alumna demuestra un cierto interés en realizar los ejercicios propuestos con el instrumento, pero actúa con mucha inseguridad y siempre busca la aprobación del profesor. Le cuesta mucho empezar el diálogo con sus compañeros y muy raramente se relaciona con ellos. En las ocasiones de contacto con otras personas, suele manifestar dos reacciones distintas: por una parte, si es posible, intenta rechazar el contacto; por otra, y a menudo, se dirige de forma impulsiva y verbalmente agresiva, sin capacidad de controlar sus reacciones. Le cuesta mucho mantener la concentración durante un período largo y, durante los primeros ensayos con la orquesta, a menudo distrae la atención de sus compañeros. Aunque no se registren episodios graves de falta de respeto hacia los demás, su conducta en grupo suele ser muy inestable desde el punto de vista de la educación. Muchas veces hay que llamar su atención y reconducirla

a su rol de alumna. A pesar de eso, sobre todo cuando se encuentra en dificultad en la realización de algún fragmento, intenta aplicarse para lograr superar la dificultad y, en algunas ocasiones, pide la ayuda de profesores y compañeros.

Durante el primer trimestre, la alumna solo demuestra interés hacia el aspecto lúdico de la asignatura. Realiza los ejercicios en el instrumento en clase mientras que rechaza el cumplimiento de los deberes asignados por casa (tanto prácticos como teóricos). Su facilidad técnica en el instrumento y sus buenas cualidades musicales le ayudan a llevar a cabo las tareas con el instrumento y avanzar de forma lenta pero eficaz. Por otra parte, la falta absoluta del estudio teórico, le dificulta el poder progresar de forma completa, cumplir con el programa y situarse al mismo nivel de sus compañeros.

- Segundo trimestre

Durante la segunda parte del año, la alumna ha mejorado algunos aspectos de su carácter, sobre todo en términos de relaciones con los demás. Durante los ensayos, a los cuales acude con constancia y puntualidad, se relaciona con profesores y compañeros de forma más responsable, si bien todavía se han registrado episodios durante los cuales Marta no logra controlar sus reacciones y descarga su impulsividad de forma poco educada. Manifiesta interés hacia la asignatura de instrumento pero continúa centrándose solo en la parte práctica, lo que le proporciona, siempre en mayor medida, un desgaste de tiempo y recursos a la hora de realizar un ejercicio o una partitura orquestal con el instrumento. A pesar de todo eso, se nota una leve mejora de la confianza en sí misma en cuanto, gracias a sus habilidades técnicas y sus cualidades naturales, logra desempeñar

los papeles asignados con relativa facilidad. El aprecio explícito que sus compañeros le demuestran y, en ocasiones puntuales por parte del profesorado, han mejorado el nivel de su autoestima que se traduce en una mayor naturalidad en las relaciones con los demás y mayor implicación en alcanzar los retos propuestos.

- Tercer trimestre

Los leves signos de cambio de conducta observados en el segundo trimestre han evolucionado rápidamente, dando prueba evidente del cambio de actitud que Marta estaba llevando a cabo. Ha adquirido una firme confianza en sus medios que ha fortalecido la motivación en consolidar su formación musical de forma completa (práctica y teórica) y le ha ayudado a desempeñarse en las diferentes situaciones planteadas con más naturalidad, seriedad y responsabilidad. Tanto en la clase individual como durante los ensayos, se dirige hacia los demás con respeto y educación y ha madurado un control mayor de sus impulsos y reacciones agresivas. Demuestra una actitud favorable hacia la escucha y ha adquirido notables capacidades empáticas. Pide ayuda de forma espontánea si lo necesita y se muestra muy disponible en ayudar a sus compañeros en dificultad.

Observaciones clases matinales

- Primer trimestre

Alumna que repite el curso, muy poco motivada hacia el estudio en general, manifiesta una actitud de rechazo hacia los deberes escolares. Aunque el profesorado (y, en ocasiones, sus compañeros) le ofrecen apoyo para subsanar el retraso que lleva en casi todas las asignaturas, sus respuestas se caracterizan por un bloqueo total en la implicación.

En algunas disciplinas la falta de voluntad es total y la alumna se aísla de todo lo que pasa en la clase. Quiere salir a menudo y manifiesta un cierto nerviosismo también en las relaciones con los demás. En la hora de educación musical parece vivir un estado más sereno, quizá porque se encuentra más segura con sus medios musicales; participa en la clase de forma activa y espontánea (si bien sólo en la parte práctica de la asignatura, rechazando todo lo que pertenece a la faceta histórica y teórica).

Este rechazo hacia los estímulos didácticos propuestos se acompaña con las dificultades en estrechar relaciones de amistad con sus compañeros. Sus reacciones impulsivas y la falta de control de sus respuestas, son causas de frecuentes contrastes entre ella y sus compañeros. Sin embargo, solo se han observado leves conflictos verbales y nunca se han registrado episodios graves por los cuales han tenido que intervenir la familia o el equipo directivo. En general, la actitud de rechazo y los arrebatos impulsivos solo se concentran en determinadas horas de clase, o en presencia de algunos compañeros en particular.

- Segundo trimestre

El rechazo total que la alumna manifestaba en el primer trimestre ha dado paso a leves, pero importantes, cambios de actitud. Si bien sólo en algunas asignaturas, la alumna empieza a evidenciar una disposición más favorable en aceptar la ayuda que se le ofrece y demuestra más voluntad en cumplir con las tareas asignadas. Las eficaces estrategias didácticas que el equipo docente ha puesto en marcha para ella (tanto por asignatura como transversales), conjuntamente al apoyo de sus compañeros/as, han mejorado la confianza en sí misma, han afianzado su autoestima y le han ayudado a alcanzar resultados positivos en la mayoría de las asignaturas. Por otra parte, las dificultades que encuentra en algunas asignaturas debido al retraso acumulado, le causan momentos de desmotivación que en determinados períodos interrumpen la positiva inversión de tendencia que la alumna está llevando a cabo. En las relaciones con los demás parece más abierta al diálogo y dispuesta a pedir y aceptar ayuda. De todas formas, sobre todo con algunos compañeros y en algunas situaciones de estrés, sigue reaccionando de forma muy nerviosa y poco educada, demostrando no haber alcanzado todavía un control estable de sus reacciones.

- Tercer trimestre

El cambio de actitud ya evidenciado en la segunda parte del año se ha implementado llegando a ser más estable. La alumna se muestra mucho más responsable, seria y constante en la realización de las tareas asignadas en la mayoría de las asignaturas. Se observa mayor voluntad e implicación no sólo en aprobar las asignaturas, sino en mejorar sus conocimientos culturales y

relacionarse con sus compañeros también sobre temas didácticos tratados en clase. Se muestra más segura de sus medios (no sólo musicales) y ha alcanzado un cierto control de sus reacciones que le permite relacionarse y comunicarse con mucha fluidez en el habla, con un cierto carisma y con asertividad. Aunque se registren todavía raros momentos en los cuales la alumna pierde el control de sus reacciones, en esta última parte del año se desenvuelve con mucha naturalidad en las diferentes situaciones (didácticas y sociales) y demuestra mucho respeto hacia las personas y los espacios.

Observaciones orquesta “Ragone”

Si bien la elección de formar parte de la orquesta “Ragone” ha surgido de la misma alumna, durante los primeros ensayos ha demostrado una actitud muy tímida y reservada pero, al mismo tiempo, ha manifestado voluntad de integrarse en el grupo y tomar parte en todas las actividades planteadas. Su firme voluntad de tocar el saxo en la orquesta (en lugar del clarinete) le ha proporcionado un trabajo adicional que, de todas formas, ha llevado a cabo con dedicación y satisfacción personal por los resultados conseguidos. A lo largo del año, ha cambiado su actitud en el contacto con los demás, llegando a ser mucho más abierta y disponible tanto en estrechar relaciones, como en tomar parte de forma activa en todos los momentos relativos a la organización de las actividades. Gracias al clima acogedor y relajado de la orquesta, también ha llegado a sentirse muy integrada en el grupo y, debido a sus muy buenas calidades musicales y a la adquisición de una actitud más favorable al intercambio de ideas, ayudas y consejos, ha gozado de una muy buena aceptación por los otros compañeros.

Esto le ha favorecido mejorar su autoestima y ha alimentado sus ganas de mejorar desde el punto de vista musical. El fortalecimiento de la confianza en sí misma le ha llevado también a manifestar los lados impulsivos de su carácter (no siempre logra controlar sus reacciones de enfado y malestar), pero en la mayoría de las sesiones muestra un comportamiento correcto, una actitud seria y responsable en los momentos de trabajo así como capacidad de concentración y de escucha de los consejos de compañeros y director.

Calificaciones

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	6	7
Historia	5	6
Geografía	5	6
Matemática	6	6
Química y ciencias	6	6
Inglés	5	5*
Francés	6	6
Tecnología	6	6
Arte	6	8
Educación física	7	8
Educación musical	8	9
Instrumento musical	8	9
Religión (opcional)	7	9
Media de las notas	6.3	7

* Asignatura suspendida



Nota subida Nota igualada Nota bajada

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
35	40	20	20	15	20	10	10	5

Faltas de asistencia a las clases de instrumento (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
6	6	0	3	1	0	1	0	0

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado de instrumento musical

El profesorado de instrumento ha evidenciado un cambio de actitud en ella que en los últimos meses de clase ha llegado a ser aún más patente. Si en una primera parte del año, y aún más el año anterior, la conducta de Marta durante las clases se caracterizaba por ser muy impulsiva y de rechazo hacia la escucha y a la ayuda propuesta por el profesorado y compañeros, a lo largo del año, ha alcanzado una mayor disposición hacia la interacción y el diálogo. Tal como afirma el profesor de clarinete Managò en su entrevista, el cambio de actitud se ha mostrado principalmente a través de una disposición más abierta a la escucha y al diálogo que después se ha reflejado en la mejora de las relaciones que la alumna ha desarrollado con sus compañeros y en una mejora generalizada del rendimiento escolar. El haber logrado mejorar de forma sustancial su nivel técnico musical, le ha hecho ganar la aceptación de sus compañeros y le ha proporcionado una mejora de autoestima y mayor confianza en sus medios, lo

que ha conllevado una actitud mucho más abierta y favorable a la escucha y a la participación.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas

La mayoría del profesorado de las clases matinales destaca un cambio de postura sobre todo en términos de fomento y calidad de las relaciones con sus compañeros y en la actitud hacia el cumplimiento de los deberes. La alumna ha mejorado notablemente la confianza en sí misma y, a pesar de estar repitiendo en curso, ha invertido el rumbo negativo que la caracterizaba en el cumplimiento de las tareas asignadas; no se trata solo de una actitud más favorable para llevar a cabo las tareas asignadas y aprobar las diferentes asignaturas, sino que se evidencia una subida de interés en mejorar sus conocimientos culturales y alcanzar una maduración personal que le permite relacionarse con naturalidad y sin temer el juicio o los reproches de los demás. Se evidencia una mejora de las notas en casi todas las asignaturas así como un descenso sustancial de las faltas de asistencia a clases.

Cuestionario familias

La familia de Marta está muy sorprendida por el cambio de actitud que la chica ha llevado a cabo a lo largo del año. En concreto, evidencia notar más seriedad en el estudio, notables mejoras en lo referente a la organización de sus trabajos y una actitud mucho más participativa en las tareas y actividades organizadas por el instituto (no solo musicales). En la segunda parte del año la alumna acude al

instituto con regularidad y ya no manifiesta la voluntad de quedarse en casa muchos días (como hacía en la primera parte del año). También ha notado un cierto grado de madurez por parte de la hija en la gestión de las relaciones con los demás. En concreto destaca más tranquilidad y naturalidad en las expresiones de sus ideas y una cierta propensión a apoyar a sus amigos que necesitan ayuda. El grado de satisfacción que la familia ha encontrado en el curso de instrumento musical a través de la experiencia de la hija, se ha traducido en una implicación activa de toda la familia para soportar (dentro de lo posible) dichas actividades a través de una colaboración activa.

Cuestionario alumnado

La alumna se muestra muy atraída por el mundo musical y acude al curso de instrumento con muchas ganas de aprender, de mejorar sus conocimientos y de compartir experiencias con sus compañeros. Lo que más le despierta la motivación, es la posibilidad de hacer conciertos y compartir con el grupo momentos no simplemente didáctico-musicales. Según su opinión, tocar en una orquesta quiere decir sobre todo ayudarse de forma recíproca en cuanto, *“quello che si ascolta è il risultato di tutte le parti e aiutare i tuoi compagni significa aiutare te stesso e l’orchestra”* [lo que se va a oír es el resultado de todas las partes y entonces ayudar a tus amigos, es ayudarte a ti mismo y a la orquesta].

Aunque se haya acercado al mundo de la música de forma casual (su elección de apuntarse al curso fue aconsejada por una prima que ya acudía), se muestra muy satisfecha de su elección y manifiesta de forma clara querer seguir con los estudios musicales de forma profesional en conservatorio.

Evaluación final y conclusiones

Si bien no se mostraba desde el comienzo como uno de los más complicados, el caso de Marta sí dejaba preocupado a todo el equipo docente en cuanto las reacciones de la alumna a los estímulos didácticos y a los intentos de fomentar la socialización eran muy imprevisibles y, la mayoría de las veces, daban lugar al efecto contrario. Por otra parte, la gran afición que la alumna mostraba hacia la música habría podido representar un punto de fuerza sobre el cual hacer hincapié para intentar incluirla en un contexto didáctico y social. Para el conseguimiento de este fin, en una primera fase se dio mucha libertad a la alumna, dejando que eligiese el instrumento que más le gustaba y que viniese a clase con la amiga en la que más confiaba; también se decidió no cargarla mucho de deberes y de contenidos de la parte teórica, con el fin de intentar motivarla a través de la faceta práctica de la asignatura, hacia la cual se mostraba mucho más atraída. El trabajo ha estado centrado en valorar positivamente todos aquellos buenos resultados que la alumna conseguía con el instrumento y, a partir de ahí, otorgarle algún cargo preciso como por ejemplo hacerla responsable de una tutoría con las alumnas y los alumnos más pequeños. También se pensó en adelantar su entrada en la orquesta y, para este fin, se le compusieron partituras con adaptaciones didácticas para que pudiese formar parte del conjunto lo antes posible, si bien el nivel no era lo suficiente adecuado como para desempeñar los papeles requeridos. Asimismo, en la orquesta se le encargaron pequeñas responsabilidades para fomentar su sentido de responsabilidad y de pertenencia al grupo (presentar las piezas al público, distribuir las partituras, seguir a las compañeras y los compañeros más pequeños, pequeñas y sencillas partes en solo, etc.).

Hacia finales de año, se ha podido observar que Marta ha logrado llevar a cabo cambios importantes en lo referente al nivel de confianza en sí misma, así como en términos de maduración global y de la personalidad. Estos resultados se han registrado tanto durante las sesiones didácticas como durante los demás momentos de la vida escolar (recreo, salidas, patio, etc.).

Este cambio hacia mejor en cuanto a sus habilidades sociales se refiere, después de dos años de permanencia en el instituto y al curso de instrumento musical, ha sido percibido tanto en el entorno familiar como en el escolar (profesores y compañeros). Uno de los reflejos del cambio positivo que Marta ha llevado a cabo, se puede encontrar en la mejora de su rendimiento escolar y de una presencia más constante y activa en las clases (tanto de instrumento musical como en las clases matinales). El fortalecimiento de su motivación hacia el estudio en general le ha permitido alcanzar calificaciones positivas en todas las asignaturas excepto inglés, con notas excelentes en el área artístico-musical.

Este proceso ha sido favorecido probablemente por el entorno acogedor de la orquesta en la cual la alumna se ha sentido apreciada por su aportación y, si bien de forma gradual, ha empezado a confiar más en sus medios sintiéndose útil a los resultados conseguidos por el conjunto.

Otro punto a destacar es su entrada en la orquesta "Ragone" y la voluntad de empezar el estudio del saxo para integrarse en este nuevo conjunto. Este hecho, con mucha probabilidad, ha continuado fortaleciendo el proceso de inclusión que la alumna había empezado dentro del instituto.

A pesar de estas mejorías, la alumna sigue demostrando algunos momentos en los cuales todavía no logra controlar totalmente sus impulsos y, en otros casos,

el retraso acumulado en alguna asignatura le desmotiva en la aplicación en el estudio. Además, se continúa percibiendo ansiedad en coincidencia de alguna exhibición pública y un parcial control del miedo escénico.

Una propuesta de trabajo para el profesorado podría ser la de seguir reforzando los cambios de actitud que la alumna ha puesto en evidencia en el último año con el fin de subsanar también los rasgos negativos que todavía sigue manifestando, si bien de forma muy limitada con respecto a la situación inicial.

Resumen de los aspectos mejorados (derivados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios)

Finalmente se puede afirmar que la evolución de Marta ha sido muy positiva con respecto a los siguientes puntos:

- Se relaciona adecuadamente en las diferentes situaciones y contextos, relacionándose con más seguridad y respeto de personas y espacios.
- Está más comunicativa tanto en clase como en casa.
- Ha mejorado su lenguaje verbal tanto desde el punto de vista de la fluidez y de la serenidad en el habla, como en la eficacia (voz clara, contacto visual, organización de las ideas, etc.).
- Es más capaz de comunicar de forma asertiva sus ideas y emociones; propone soluciones para la resolución de problemas y se dirige a los demás con educación y respeto.

- Es más capaz de enlazar relaciones amistosas también con personas nuevas y mantener las mismas relaciones también fuera de las clases.
- Es más capaz de desenvolverse de forma respetuosa en los conflictos que surgen en el contexto grupal o social y, en la mayoría de los casos, controla sus impulsos adecuadamente.
- Se siente apreciada por sus compañeros/as y profesores; se siente aceptada en el grupo orquestal y demuestra una actitud más serena y relajada durante el trabajo.
- Ha mejorado el nivel técnico instrumental, el sentido rítmico y la capacidad de escucha y compenetración musical con el conjunto. Es capaz de reproducir técnica y musicalmente las indicaciones del director.
- Muestra interés en continuar los estudios musicales superiores con el saxo.
- Revela un activo interés hacia el ámbito artístico musical en general que se refleja a través de la búsqueda personal de diferentes versiones musicales para escuchar el repertorio objeto de estudio y se concretiza en un discreto grado de autonomía y originalidad en la interpretación instrumental.

2.3.2. Caso 2: Elena (Clarinete)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

Alumna que frecuenta el segundo curso sin repetir. Demuestra buena motivación hacia el aprendizaje en general, pero evidencia muchas dificultades en establecer relaciones con profesores y compañeros. Aunque manifieste una muy buena disposición hacia el aprendizaje, siempre prefiere hacer los deberes/actividades propuestas por su cuenta y de forma escrita y suele evitar, dentro de lo posible, la interacción con compañeros y los trabajos en grupo. Demuestra poco espíritu de colaboración y solo en muy raras ocasiones ayuda a sus compañeras evidenciando un marcado sentido de competición; parece vivir la vida escolar como un desafío y su preocupación principal es sacar la mejor nota.

Además, durante las primeras observaciones, ha llamado la atención su rechazo absoluto y su reacción de defensa hacia cualquier tipo de contacto físico (choque de mano, abrazo, saludo, etc.); incluso evitaba la proximidad con otras personas (compañeros, profesores y otras figuras del instituto) así como el contacto visivo durante los diálogos. Esta forma de reaccionar bastante impulsiva y automática, dificultaba tanto el establecimiento de relaciones con los demás como, a veces, el regular desarrollo de las clases, sobre todo la de instrumento musical, en las cuales el profesor tenía que acercarse para dar sus explicaciones, corregir posturas erróneas, proponer ejemplos, etc.

- Necesidades detectadas

La alumna vive las relaciones interpersonales con mucha dificultad y son muy frecuentes las discusiones con sus compañeros. Como forma de protección suele aislarse del grupo y cuando se le invita a colaborar muestra un comportamiento muy nervioso. Aunque Elena eligió voluntariamente el estudio de instrumento musical, durante las primeras clases demostró rechazar todas las actividades de grupo y orquestales. Por esa razón y también considerando las buenas calidades musicales que la alumna posee, se ha pensado desde el principio, pero de forma muy gradual, integrarla en pequeños grupos (empezando por el dúo con profesores, después con compañeros hasta formaciones más grandes, hasta la orquesta) con el fin de proporcionarle el hábito de la música de conjunto como un elemento imprescindible del estudio de un instrumento musical y favorecer su inclusión en contextos grupales.

- Situación familiar

La situación familiar, si bien no presenta problemas de carácter económico o de familiares implicados con asuntos de criminalidad, sí se presenta complicada por un problema de salud muy grave que afecta a su madre y que, quizás, repercute en la forma de ser y de portarse de la alumna en el instituto. Ya cuando la misma era muy pequeña su madre sufría de ELA y, desde entonces, toda la atención de la familia se concentra sobre su condición de salud.

La niña no revela signos claros de estar afectada por ese problema y de hecho, durante las primeras observaciones, nunca ha sacado a la luz el tema de su madre ni siquiera cuando se le ha preguntado acerca de su familia. Por otra parte,

su conducta tan solitaria y de rechazo hacia las relaciones interpersonales podría ser una reacción (muy personal) que la chica manifiesta por el problema con el cual está obligada a convivir diariamente.

- Formación musical

La alumna demuestra mucha motivación en empezar el estudio del instrumento musical y ha llegado a la escuela secundaria de primer grado habiendo ya cursado un laboratorio de alfabetización musical durante el último año de escuela primaria. De todas formas, solo gracias a la propuesta del profesorado de instrumento y conjuntamente al apoyo de la familia se consiguió que la alumna se apuntara al curso en cuanto, aunque la misma demostrase interés hacia la música (también gracias a una prima que formaba parte de la orquesta "Ragone"), rechazaba matricularse porque no quería cargar con un trabajo adicional al estudio de las demás asignaturas.

La propuesta de estudio de un instrumento musical se debe a dos factores principales: en primer lugar, cumplir con el objetivo manifiesto de ofrecer a Elena posibilidades alternativas de inclusión en un contexto grupal a través de la música y proporcionar un espacio diferente del que la alumna encuentra en las clases de las demás asignaturas.

En segundo lugar, desarrollar y potenciar las muy buenas cualidades musicales que la alumna ha demostrado, tanto en el curso de alfabetización musical en la escuela primaria como durante las pruebas de admisión al curso de instrumento.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

Debido a la evidente condición de malestar que Elena sufría tanto en clase como fuera y después de haber registrado su interés e inclinación natural hacia el ámbito sonoro, el equipo de profesores de instrumento musical, conjuntamente con el otro profesorado instituto, puso en marcha un trabajo de colaboración entre familia e instituto para que la alumna no se sintiera obligada en la elección y no lo viviera como una obligación más con la que cumplir.

Con el objetivo de llevarla a elegir de forma voluntaria y motivada, se le dejó total libertad en la elección del instrumento y se le concedió un período de prueba durante el cual la alumna podía ir frecuentando las diferentes clases, probar los instrumentos, conocer a sus futuros compañeros y profesores, hasta que ella misma tomara su propia elección con seguridad. A partir de ahí, después de haber elegido el clarinete como instrumento, se intentó implementar los trabajos en grupo y las actividades de música de conjunto con mucha progresividad, siempre con el fin de intentarle proporcionar un ámbito grupal acogedor, participativo y colaborativo procurando eliminar (en la medida de lo posible) cada elemento de competición y de comparación.

Observaciones clases de instrumento

- Primer trimestre

La alumna acude de forma constante a las clases individuales mientras que suele faltar mucho a las clases de música de conjunto y a los ensayos orquestales a los cuales sólo acude si es obligada de forma estricta. Por otro lado, demuestra una

buena motivación y voluntad en mejorar sus conocimientos musicales y, gracias a las buenas calidades musicales que posee, logra alcanzar muy buenos resultados. Prefiere trabajar individualmente y se implica mucho para el conseguimiento de buenas notas pero reacciona de forma muy negativa a todas las propuestas de tomar parte en actividades con otras personas. Durante las clases encuentra dificultades en relacionarse con compañeros y profesores. Si bien es educada y respetuosa con las reglas, se muestra muy poco natural en la interacción con los demás y sufre mucho el tener que llevar a cabo alguna tarea en presencia de más personas. Su actitud poco colaborativa en los trabajos grupales no le proporciona muchas ocasiones de interacción social y, además, parece temer el contacto físico y visual con el profesorado. En situaciones de proximidad física o en ocasiones de contacto (estrechar la mano, corrección de postura al instrumento, etc.) reacciona de forma nerviosa evidenciando una falta de control de sus impulsos.

- Segundo trimestre

En el segundo trimestre, también gracias a una serie de estímulos didácticos puestos en marcha por el profesorado de instrumento musical conjuntamente a la colaboración de los otros compañeros, la alumna empieza a manifestar la voluntad explícita de tomar parte también a las actividades de conjunto. Si bien todavía su actitud es poco colaborativa, estudia con dedicación también las obras de la orquesta y aporta su contribución con seriedad y responsabilidad. Se muestra más segura en sí misma en las situaciones grupales pero todavía le cuesta empezar a enlazar diálogos con sus compañeros. Se relaciona con más

personas pero de forma todavía poco natural y, en la mayoría de los casos, para abordar cuestiones didácticas. La relación con sus profesores parece haber sufrido leves mejoras; la alumna se muestra más serena, responde con más seguridad, se comunica con eficacia y demuestra un mayor control de sus reacciones impulsivas.

- Tercer trimestre

El cambio de actitud que ya se observaba en el segundo trimestre ha llegado a ser más firme y regular. La alumna se muestra muy motivada en tomar parte en todas las actividades planteadas y colabora con constancia y eficacia. Toma parte en las actividades de la orquesta con extrema seriedad y constancia, se relaciona con sus compañeros con más espontaneidad e intenta ayudar a los que están en dificultad, pero siempre con mucha educación y humildad. Los buenos resultados musicales alcanzados le han proporcionado una muy buena acogida por parte de sus compañeros de orquesta y eso le ha producido una mayor confianza en sí misma y el fortalecimiento de su nivel de autoestima. En la mayoría de las situaciones logra comportarse de forma muy madura y controla sus reacciones nerviosas; solo en algunas contadas situaciones de estrés (como en proximidad de exhibiciones públicas) pierde el control de sus emociones, evidenciando impulsividad en las respuestas y deficiencias en el rendimiento.

Observaciones clases matinales

- Primer trimestre

Alumna muy educada y respetuosa, cumple con sus deberes de forma precisa y constante. A menudo manifiesta la voluntad de querer trabajar por su cuenta y, en la mayoría de los casos, prefiere realizar tareas de forma escrita rechazando el contacto verbal, si no es estrictamente necesario. Revela algunas dificultades en hablar delante de los demás y no logra controlar sus reacciones nerviosas de forma estable. Aunque no haya problemas de rendimiento escolar en ninguna de las asignaturas, manifiesta un cierto grado de nerviosismo cuando se le obliga a trabajos grupales o a hacer actividades que suponen una interacción con los demás compañeros, en particular medida con los chicos o con los que no entran en el círculo estricto de sus amistades. Las relaciones con la mayoría de sus profesores son correctas bajo el punto de vista de la educación pero muy formales y sólo se limitan a aspectos estrictamente didácticos; cada intento de fomentar la participación en otras actividades o de establecer diálogos más amplios, se resuelve en una respuesta negativa por parte de la alumna y un encerramiento en sí misma. Suele preguntar mucho para saber sus notas y las de sus compañeros para hacer comparaciones. Parece que viva la vida escolar como una competición entre estudiantes en la que gana el que saca mejor nota.

- Segundo trimestre

La alumna sigue demostrando un comportamiento muy correcto y cumple con sus tareas diarias de forma precisa y constante. Leves mejoras se observan en su actitud en lo referente a una disposición levemente más favorable a participar en algunos trabajos de grupo y a relacionarse con sus compañeros, pero solo si debidamente conducida u obligada por algún trabajo concreto. De todas formas,

aparece más abierta a la escucha y disponible al diálogo, si bien nunca empieza por iniciativa propia a estrechar relaciones. Si debidamente estimulada, contesta a las preguntas de sus amigas y a los estímulos del profesorado con mucha educación y con ganas de intentar participar en la conversación. En las situaciones de socialización no estrictamente didácticas, nunca toma la iniciativa para enlazar relaciones pero, si se le invita a participar, acude con un cierto interés, aunque todavía con una actitud tímida y reservada. En general se le nota más autónoma en desenvolverse en algunas ocasiones concretas y, probablemente, el hecho de sentirse acogida por sus compañeros y de saber que puede contar con ellos le está proporcionado mayor seguridad en sí misma.

- Tercer trimestre

Las ligeras mejoras observadas en el segundo trimestre han ido progresando positivamente de forma muy rápida en esta última parte del año. El grado de seguridad alcanzado por la alumna y, de consecuencia, su capacidad de desenvolverse en situaciones de trabajos grupales o en ocasiones de interacción con otras personas ha sufrido relevantes mejoras. El fortalecimiento de la confianza en sí misma le ha permitido sentirse más involucrada en la vida escolar y a participar de forma activa no solamente en cuestiones didácticas o de trabajo, sino también en los momentos de diversión y recreo. Se siente más aceptada en el grupo y, en algunas ocasiones, no tiene dificultad en dar el primer paso para enlazar amistades. Ha adquirido un fuerte sentido de sensibilidad hacia los demás que se concretiza en las frecuentes demostraciones de ponerse a disposición para ayudar a sus compañeros en dificultad.

Ha registrado una notable mejora de sus notas, hacia las cuales sigue teniendo una atención particular, pero ha dejado de hacer comparaciones con sus compañeros

Observaciones orquesta “Ragone”

La alumna ha manifestado la voluntad de formar parte de la orquesta “Ragone” hacia finales de curso, en coincidencia con el momento en el cual el cambio de actitud hacia una participación activa y constante en las actividades de grupo se había ya llevado a cabo casi completamente. Su elección fue primeramente aconsejada por una amiga que ya acudía a ambas orquestas y, seguidamente, apoyada por el profesorado de instrumento musical del instituto conjuntamente a la familia. La integración de la alumna en el nuevo conjunto musical ha sido mucho más ágil que en la orquesta del instituto. El ambiente acogedor de la orquesta y la posibilidad de poder compartir la experiencia con una amiga en la cual confiaba, le proporcionaron mucha ilusión y despertaron su motivación. Durante las actividades de la orquesta, ha demostrado siempre mucha seriedad en llevar a cabo las tareas asignadas y un fuerte sentido de responsabilidad hacia sus deberes. Por otra parte, ha tenido alguna dificultad en relacionarse con los nuevos compañeros que no conocía y, en la mayoría de los casos, sólo ha estrechado relaciones con sus amigos que venían de su mismo instituto. Por otra parte, siendo la realidad de la orquesta “Ragone” más profesional y con una actividad de conciertos más densa que la del instituto (la mayoría de los cuales fuera del pueblo), la alumna ha manifestado una cierta dificultad en el control del miedo escénico y en gestionar de forma estable su fuerte emotividad, sobre todo

en algunos momentos precisos (pasajes más complicados, solos con el instrumento, repeticiones a solo durante los ensayos, etc.) o en períodos de más estrés emocional (conciertos, concursos, etc.).

Calificaciones

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	8	9
Historia	8	9
Geografía	7	8
Matemática	8	8
Química y ciencias	9	10
Inglés	8	8
Francés	7	7
Tecnología	7	8
Arte	8	10
Educación física	8	9
Educación musical	9	9
Instrumento musical	9	10
Religión (opcional)	9	10
Media de las notas	8	8,8



Nota subida Nota igualada Nota bajada

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
20	25	5	10	10	10	5	10	5

Faltas de asistencia a las clases de instrumento (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
10	10	5	5	5	3	0	0	1

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado de instrumento musical

Con el fin de favorecer la integración de la alumna en el grupo orquestal, los docentes de instrumento musical decidieron involucrar también a las otras alumnas y a los otros alumnos como apoyo a las medidas didácticas puestas en marcha para intentar cancelar el rechazo que Elena manifestaba. Fue así que, gracias a la acogida, los consejos y la ayuda de sus amigas en las que más confiaba, la alumna empezó a tomar parte en las actividades de conjunto, si bien de forma muy gradual. Por otra parte, cuando ya manifestaba una precisa voluntad de participación, el profesorado le entregó el rol de tutor del alumnado más pequeño, con el fin de responsabilizarla, mejorar su autoestima y agilizar la percepción de sí misma en los diferentes grupos de trabajo. A final de año, el cambio de actitud llevado a cabo por la alumna, si bien gradual y con momentos de caídas, ha sido evidente si se compara el rechazo inicial con la actitud muy favorable a la participación y a la interacción social que la alumna ha alcanzado. Además, las mejoras en término de seguridad en las relaciones han contribuido a una mejora también del rendimiento musical (nota de excelente), sobre todo en las exhibiciones públicas, si bien todavía tiene que alcanzar una madurez completa bajo el punto de vista del control del miedo escénico.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas

El profesorado de las clases matinales también evidencia el cambio sustancial de actitud que la alumna ha logrado alcanzar a lo largo del curso escolar. El encerramiento inicial y el rechazo casi total hacia cualquier tipo de actividad de trabajo grupal, así como la incapacidad de establecer un diálogo sereno con el profesorado han dejado lugar a una actitud mucho más favorable a la colaboración y a la interacción con los demás. La alumna ha logrado mejorar su autoestima y es más consciente de su rol dentro del grupo clase y de sus potencialidades. Además, hay que destacar la gradual adquisición de una actitud más serena en términos de competición con sus compañeros/as. Ha dejado de comparar las notas de forma casi obsesiva y de estudiar sólo para hacerlo mejor que los demás. El profesorado evidencia una actitud más humilde y prosocial. Ya no manifiesta superioridad por su muy alto rendimiento escolar, sino que se pone al servicio de los demás para ofrecer ayuda a los compañeros que lo necesiten.

Cuestionario familias

La familia de Elena está contenta con el curso de instrumento musical y hace todo lo posible para animar a la hija para que continúe su formación musical. Considera de fundamental importancia el hecho de hacer música también fuera de los límites escolares no sólo para fomentar la motivación del estudiantado, sino también para ofrecerle mayores posibilidades de intercambio social con otras realidades diferentes de la que el pequeño pueblo puede darles. Por otra parte, los cambios que la familia ha observado en Elena desde cuando frecuenta el curso son muy limitados y probablemente debidos a otros factores. Lo que destacan es un mayor

control de las emociones y de sus impulsos nerviosos, sobre todo en las relaciones con personas nuevas que no conoce de antemano.

Cuestionario alumnado

Aunque la elección de apuntarse al curso de instrumento haya sido aconsejada por el profesorado, la alumna se muestra muy satisfecha de su elección y manifiesta la idea de querer seguir practicando en alguna otra orquesta de vientos o banda, si bien no está convencida en continuar los estudios profesionales en un conservatorio. Uno de los aspectos que más le apasiona es la posibilidad de salir del pueblo para tocar en diferentes lugares, conocer nuevos sitios, otras personas y compartir todas estas experiencias con sus compañeros. Lo de tocar juntos representa para Elena el factor más importante del curso de instrumento en cuanto ayuda a organizar el trabajo individual conjuntamente al trabajo de grupo; además se aprende a superar las situaciones de dificultad de forma grupal, ayudándose de forma recíproca y colaborando sin intentar lucir más que los otros, sino para el logro de un resultado común. Finalmente, la alumna destaca la importancia del estudio de instrumento musical como medio de satisfacción personal en cuanto, dice, al contrario de las demás asignaturas, cuando se logra alcanzar un reto que poco antes parecía imposible, *“mi sento fiero di me stessa”*; es decir, se prueba un sentido de bienestar que te rinde mejor, más seguro y más contesto de ti mismo.

Evaluación final y conclusiones

Elena siempre ha demostrado una aplicación constante hacia las tareas escolares y, tal como evidencian todos sus profesores, nunca ha tenido problemas de rendimiento logrando alcanzar notas muy positivas en todas las asignaturas.

Los problemas de inclusión de Elena se centraban en su dificultad en relacionarse con los demás (sobre todo los nuevos compañeros) y en la reacción de huida que manifestaba al tener que enfrentarse en situaciones grupales. Además, la resistencia que oponía cuando se le invitaba a hablar y el rechazo de aceptar cualquier tipo de ayuda que profesores y compañeros le ofrecían, dificultaba de forma incisiva los intentos puestos en marcha para fomentar la inclusión. Parecía vivir la experiencia escolar como un desafío cotidiano en el cual no hay que fiarse de nadie, sino pensar en ser el primero y hacerlo mejor que los demás.

Después de su incorporación al curso de instrumento, el equipo de profesores decidió dejar más tiempo y libertad a la alumna antes de incluirla de forma obligatoria en el conjunto orquestal (que ella rechazaba). De hecho las numerosas horas de faltas de asistencia de instrumento registradas en el primer período del año se refieren casi exclusivamente a las horas de ensayos orquestales. Se dejó que viniese a clase con su círculo de amigas más íntimas y, a través de la ayuda de éstas últimas, se intentó empezar el trabajo de música de conjunto de forma gradual. De esta forma, la alumna empezó a tomar confianza en sí misma y, a gracias a la colaboración del grupo de amigos en los cuales se sentía apreciada, se observó que estaba empezando a abandonar el bloqueo que manifestaba en la primera parte del año y su actitud se hacía más favorable a la interacción, menos competitiva y a una mayor libertad de expresión. Este cambio tuvo

consecuencias también en la actitud que Elena mantenía en las clases matinales y fuera del instituto y, por eso, fue percibido en el entorno familiar y escolar.

Si bien su rendimiento escolar haya mejorado ligeramente, no se aprecian fuertes cambios, simplemente por el hecho de que la alumna siempre ha invertido mucha dedicación en el estudio personal, a pesar de sus dificultades en relacionarse. Por otra parte, una prueba evidente del cambio que Elena ha llevado a cabo es su lograda inclusión en la orquesta del instituto y, aún más, la voluntad de la misma de formar parte también de la orquesta “Ragone” y que se ha concretizado hacia finales de año.

A través del análisis de los datos recogidos se podría afirmar que el hecho de haber tomado parte en las experiencias musicales de conjunto, ha aportado una fuerte contribución para el cambio de actitud que la alumna ha demostrado haber alcanzado en términos de seguridad y desarrollo de sus habilidades sociales. Sin embargo, a pesar de los aspectos más positivos antes evidenciados, en contadas ocasiones, la alumna sigue teniendo algunos momentos en los cuales el miedo al fracaso o al juicio de los demás vuelven a influenciar su natural forma de ser.

Resumen de los aspectos mejorados (derivados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios)

Los puntos más importantes que caracterizan el proceso de maduración de Elena podrían resumirse en los siguientes:

- Se relaciona con más naturalidad con sus amigos/as y logra enlazar diálogos también con nuevos compañeros de trabajo y ha ampliado su círculo de relaciones.
- Las relaciones con sus profesores y con las personas mayores han llegado a ser mucho más relajadas. No evita el contacto visivo y demuestra una actitud favorable a la escucha y a la interacción verbal.
- Evidencia capacidad de empatizar con sus compañeros. Entiende sus dificultades y ofrecer su ayuda espontánea y humildemente a los que lo necesiten.
- Ha alcanzado mayor capacidad de comunicarse de manera más asertiva y eficaz. Aporta su contribución y la expresa de forma adecuada.
- Ha adquirido la importancia de su contribución (que aporta de forma precisa y responsable) dentro de un contexto grupal y logra alcanzar sus retos para ponerlos a disposición del conjunto.
- Es más capaz de desenvolverse de forma autónoma en los eventuales conflictos. Expresa su opinión de forma educada, controla sus impulsos nerviosos y ya no recibe todo de forma pasiva o procura huir delante de las dificultades.
- Se siente más valorada por sus compañeros/as y tienen consciencia de su rol dentro del conjunto orquestal y en el grupo clase.
- Ha mejorado su actitud en tocar en contextos grupales evidenciando más naturalidad y fluidez en desempeñar su propia parte con exactitud rítmica y melódica.

- Se muestra muy atenta y respetuosa en la escucha de los consejos del director y ha alcanzado las capacidades técnicas necesarias para reproducir con el instrumento también papeles de mediana dificultad técnica y musical.

2.3.3. Caso 3: Paolo (Clarinete)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

La situación de partida de Paolo se presenta bastante complicada por una multitud de factores. En primer lugar hay que evidenciar la poca constancia en acudir a las clases; las numerosas faltas de asistencia, la mayoría de las cuales sin justificación adecuada, han llamado desde el primer momento la atención del profesorado.

En segundo lugar desde las primeras clases el alumno ha mostrado una casi total ausencia de motivación hacia el aprendizaje así como un fuerte retraso de su situación cultural con respecto a sus compañeros. El alumno, además de no manifestar ninguna voluntad en cumplir con sus deberes, parece carecer de las bases necesarias para el seguimiento y el desarrollo de los aprendizajes programados para este grado de enseñanza. Esto le dificulta mucho su estancia en clase y en casa tampoco puede contar con una figura que lo siga y le haga de soporte didáctico para ayudarlo a compensar sus deficiencias básicas. En el instituto, aunque parezca no tener miedo del juicio de sus compañeros, tiene mucha dificultad en relacionarse con ellos evidenciando una actitud pasiva y poco

colaborativa con raros momentos de socialización principalmente concentrados en los momentos de juego y ocio.

- Necesidades detectadas

La situación de Paolo, muy complicada desde el punto de vista familiar y escolar, ha obligado al profesorado a una rápida intervención con medidas alternativas para poder rescatar al alumno e intentar incluirlo en el contexto didáctico y social. Su condición de desventaja, el hecho de no tener un profesor individual de ayuda y no poder contar con ningún tipo de seguimiento en casa (faltando los padres y teniendo que acudir para algunas necesidades a sus dos hermanos menores) no le habrían podido dejar muchas esperanzas de recuperar el retraso que iba acumulando y, sobre todo, llegar a un cambio de actitud desde el punto de vista social y emocional en las relaciones con los demás. El claustro de profesores, desafortunadamente sin posibilidad de tener la colaboración de la familia, decidió intentar acercarlo al curso de instrumento musical, con la intención de incluirlo lo antes posible en las actividades de conjunto. Uno de los objetivos principales, incluso antes del aprendizaje musical, tanto técnico como teórico, era proporcionarle un contexto sano y colaborativo en el cual protegerlo para evitar los peligros con los cuales muy probablemente se habría podido enfrentar al pasar todas las tardes por las calles del pueblo; incluso se pensó en involucrar en esta estrategia también a los demás compañeros de instrumento musical, para que le prestaran ayuda con los deberes y lo apoyaran didáctica y emocionalmente.

- Situación familiar

La situación familiar se caracteriza por su extrema complicidad. El padre se encuentra en la cárcel por problemas directamente conectados con la criminalidad organizada y su madre se suicidó después de la detención del marido. Paolo tiene otros dos hermanos más pequeños y todos están bajo la custodia de los abuelos los cuales también sufren condiciones físicas poco favorables como para cuidar a todos los pequeños. Uno de los elementos más problemáticos es la falta de una figura de referencia dentro de la familia que pueda seguir a los niños tanto en términos de ayuda escolar como en guiarles en la educación; los abuelos, de hecho, muy mayores, no parecen poder cumplir con todas sus obligaciones hacia las necesidades de los tres chicos. A esta situación, ya por sí misma muy difícil, hay que añadir la condición de precariedad económica en la que se encuentra el núcleo familiar que dificulta aún más la realización de un efectivo cambio de rumbo en un futuro más o menos próximo.

- Formación musical

El alumno, antes de empezar a cursar la asignatura de instrumento, no había recibido ninguna forma de educación musical. Sus únicas ocasiones de contacto con el mundo de la música se habían limitado a la asistencia a los conciertos que la orquesta del instituto solía organizar en la escuela primaria. Tampoco en su entorno familiar más próximo se encuentran casos de antecedentes con estudios musicales. De hecho, Paolo nunca había demostrado un interés particular hacia el estudio de un instrumento musical y tampoco había presentado solicitud para matricularse al curso. Su inclusión en la clase de clarinete ha nacido como una

invitación por parte del equipo de profesores de instrumento musical para que conociera y se familiarizara de forma muy progresiva y sin alguna vinculación previa, ni con la obligación de la frecuencia ni con la posibilidad de no aprobar la asignatura.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

En las primeras reuniones del profesorado, el caso de Paolo ha llamado la atención por su complejidad y faltas de perspectivas de rescate. Además, la posibilidad de que, antes o después, el alumno pudiera caer en las muchas situaciones de peligro que el pueblo tristemente ofrece, era muy alta.

Una de las medidas alternativas que el instituto podía jugar como intento de recuperación era, según lo dicho anteriormente, el curso de instrumento musical. Como excepción al reglamento de instrumento musical, y de acuerdo con lo establecido en las reuniones de profesores y director del centro, se le concedió la posibilidad de empezar a frecuentar el curso aunque las matrículas ya estaban cerradas y el año escolar ya había empezado. El profesorado de instrumento musical le dio un período de prueba durante el cual el alumno podía probar los cuatro instrumentos para llegar a elegir uno y empezar su estudio. Además el instituto (concretamente la secretaría y el profesorado de instrumento) se encargó de poner en marcha todas aquellas facilidades económicas (préstamo de instrumentos, copias de libros, otro material didáctico etc.) con el fin de no gravar de forma alguna sobre el ya precario presupuesto familiar.

Observaciones clases de instrumento

- Primer trimestre (desde mitad de noviembre)

A pesar de haberse incorporado al curso por el consejo del profesorado y sólo a partir de mitad noviembre, manifiesta un cierto interés hacia la asignatura y ganas de aprender. De todas formas su motivación inicial solo se centra en la parte práctica y en los ejercicios con el instrumento en clase. Parece atraído por la novedad de la experiencia y se desenvuelve con las tareas encargadas con prisa y confusión; no muestra organización en el estudio, no cumple con los deberes asignados por casa y en clase rechaza los trabajos teóricos.

Aunque demuestre poca autonomía en la gestión de sus tareas, acude a clase con constancia pero no respeta los horarios establecidos; muchas veces llega con retraso o incluso fuera de su horario para asistir a las clases de sus compañeros. Con estos últimos se relaciona de forma natural pero, casi siempre, en momentos de juego o descanso con el fin de divertirse o gastar bromas.

- Segundo trimestre

El interés demostrado en las primeras clases ha ido subiendo, también gracias a la acogida del equipo de profesores que ha hecho hincapié sobre su motivación inicial para intentar incluir al alumno dentro del curso. Se observan positivos (si bien leves) cambios de actitud en términos de autonomía en el estudio y en la disposición favorable hacia la escucha y los consejos de sus profesores. Empieza a cumplir con algunas de las tareas asignadas por casa y muestra interés en mejorar sus conocimientos. Por otra parte, su atención se sigue concentrando en

el aspecto práctico de la asignatura y el rechazo hacia las tareas teóricas (sobre todo en las asignadas por casa) sigue siendo igual que en el primer trimestre.

No tiene dificultad en relacionarse con sus compañeros, y la recién inclusión en la orquesta ha favorecido su natural actitud en enlazar relaciones. De todas formas, en la mayoría de los casos, solo se dirige a sus compañeros para gastar bromas o en los momentos de diversión y todavía tiene dificultad en estrechar diálogos sobre temas didácticos o funcionales a la actividad musical.

- Tercer trimestre

El alumno ha mejorado de forma muy evidente la confianza en sus capacidades así como el nivel de su autoestima. Empieza a cumplir con la mayoría de las tareas asignadas y muestra voluntad tanto en mejorar sus conocimientos técnicos como en aportar su contribución en el conjunto orquestal. También ha empezado a cumplir con las tareas teóricas, si bien de forma muy discontinua. Organiza su estudio de forma más precisa y respeta las reglas pactadas en la mayoría de las situaciones. Por otra parte, en los momentos de descaso o diversión sigue manifestando un parcial control de sus impulsos y, si bien en contadas veces, es causa de problemas y hay que llamar su atención. Es más consciente de su rol de alumno y el hecho de formar parte del conjunto orquesta del instituto ha mejorado sus capacidades de relacionarse con los demás compañeros también sobre temas musicales o didácticos para intentar abordar las dificultades de forma conjunta. Pide la ayuda del profesorado, escucha sus comentarios y se dirige a sus amigos con educación y respeto. Se preocupa por el resultado musical e

intenta cumplir su parte con cuidado y precisión buscando el aprecio de los demás.

Observaciones clases matinales

- Primer trimestre

Alumno muy poco organizado en su estudio, revela muy escasa motivación hacia el cumplimiento de las tareas asignadas. Durante el desarrollo de las clases se queda sentado en su sitio de forma muy pasiva y no es causa de conflictos, pero rechaza cualquier tipo de ayuda que el profesorado le ofrece y no responde a los estímulos didácticos proporcionados. No cumple con las tareas establecidas y, en contadas veces, realiza parte de los trabajos asignados y sólo los que le comportan el menor esfuerzo posible. En los trabajos de grupo su actitud es más participativa, pero solo en términos de interacción social y no contribuye, en la mayoría de los casos, con su aportación personal para el cumplimiento del trabajo. En los momentos de descanso o diversión, su actitud se vuelve mucho más favorable a la interacción con los demás pero bastante infantil; busca el contacto con los otros solo para gastar bromas, desahogarse, y organizar juegos. No controla sus reacciones nerviosas y, si se le obliga estrictamente a hacer alguna tarea, su actitud se vuelve muy pasiva y aislada; rechaza la ayuda tanto del profesorado como de sus compañeros.

- Segundo trimestre

En el segundo trimestre se ha observado un ligero cambio de actitud en términos de responsabilidad hacia sus deberes de alumno y hacia el respeto de las normas escolares básicas. Si bien únicamente en algunas asignaturas y de forma inconstante, empieza a cumplir con las tareas asignadas en clase y demuestra una actitud favorable a la escucha y al recibir la ayuda ofrecida por profesores y compañeros. Por otra parte, con respecto a los trabajos asignados para casa, sigue sin cumplir con la mayoría de ellos y no ha alcanzado un suficiente grado de organización sistemática y autónoma de su estudio; si está lejos del control directo de sus profesores no es capaz de llevar a cabo tareas de forma personal. En cuanto a las relaciones con sus compañeros, éstas aparecen más relajadas y el alumno empieza a enlazar breves, pero espontáneos, diálogos también para abordar cuestiones didácticas o para pedir ayuda en la resolución de problemas. En cambio, en los momentos de diversión, su forma de comportarse sigue siendo poco madura y poco respetuosa de los espacios escolares.

- Tercer trimestre

En la última parte del año, al alumno demuestra más voluntad de aplicación en casi todas las asignaturas. También gracias a la ayuda ofrecida por sus compañeros a través de estrategias didácticas llevadas a cabo por el equipo de profesores (cursos de recuperación, adaptaciones curriculares, programación individualizada, fomento trabajo de grupo, etc.), la implicación del alumno en los trabajos asignados en clase ha ido mejorando en calidad y duración. Además, los positivos resultados alcanzados en la mayoría de las disciplinas, han ido

fortaleciendo su autoestima y la seguridad en sí mismo y eso se ha traducido en una motivación más firme en mejorar sus conocimientos culturales y recuperar el retraso acumulado.

Ha sido capaz de llegar a obtener notables resultados en las asignaturas del área artística, en las cuales se sitúa como uno de los alumnos mejores del grupo clase. Por otra parte, en algunas asignaturas como las lenguas extranjeras o matemáticas, siendo este retraso bastante grave como para perjudicar el normal seguimiento del programa, ha habido momentos de desmotivación y poca aplicación.

De todas formas, hay que evidenciar un sustancial cambio de actitud hacia la vida escolar; el alumno es más responsable y consciente de sus deberes de alumno, así como más maduro en las relaciones con compañeros y profesores. Se desenvuelve con más autonomía en la organización personal y con más madurez en la gestión de las relaciones interpersonales.

Observaciones orquesta “Ragone”

El alumno todavía no hace parte de la orquesta “Ragone” si bien, en el último período del año, ha manifestado de forma repetida la intención de querer formar parte del conjunto. A partir de esta primera intención, su motivación inicial ha sido apoyada por el equipo de profesores de instrumento que han involucrado los abuelos para que, a través de un trabajo concertado entre familia y escuela, se pueda concretar lo antes posible la voluntad del alumno para seguir con la nueva experiencia musical de la orquesta “Ragone”.

Calificaciones

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	6	6
Historia	4	6
Geografía	5	6
Matemática	5	5*
Química y ciencias	5	6
Inglés	5	5*
Francés	5	6
Tecnología	5	6
Arte	7	7
Educación física	6	8
Educación musical	6	7
Instrumento musical	7	8
Religión (opcional)	6	7
Media de las notas	5,5	6,4



Nota subida Nota igualada Nota bajada

* Aunque haya igualado la nota del primer cuatrimestre, la asignatura se queda suspendida por no haber llegado a 6 (nota mínima para aprobar).

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
50	60	40	30	30	10	10	20	5

Faltas de asistencia a las clases de instrumento (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
5	5	1	5	1	0	0	0	1

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado de instrumento musical

Alumno muy motivado hacia la parte práctica de la asignatura pero muy poco autónomo y poco constante en el estudio y en su organización. A pesar de su nivel básico con el instrumento, se le han compuesto partituras adaptadas para incluirlo ya en la orquesta e intentar, así, fomentar su motivación para abordar otros aspectos que el mismo alumno rechazaba o no cumplía (parte teórica, trabajos en casa, organización en el estudio, respeto de las reglas, etc.). Tal como ha evidenciado en su entrevista el profesor de clarinete Managò, la evolución positiva del alumno ha representado un “factor tan radical que ha llamado la atención hasta de sus mismas compañeras y compañeros”, los cuales han puesto en evidencia de forma espontánea el hecho de que Paolo estaba mejorando su relación con el mundo escolar, tanto bajo el perfil del comportamiento como del rendimiento.

Por lo dicho, a lo largo del año, se ha evidenciado un importante cambio, tanto bajo el perfil de las mejoras técnicas con el instrumento como en términos de seriedad y responsabilidad hacia sus deberes de alumno. La inclusión en la orquesta parece haberlo responsabilizado y ha tomado plena conciencia de

aspectos imprescindibles del trabajo en grupo: cumple con su parte de forma seria, escucha, ayuda y pide ayuda si lo necesita y está más atento al resultado global del conjunto.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas

Alumno muy poco motivado hacia el estudio ha demostrado, en la primera parte del año, no tener consciencia de sus deberes de alumno y no saberse desenvolver en los espacios escolares. Las numerosas faltas de asistencia a clase, conjuntamente a una muy escasa aplicación en los trabajos en clase y a un total rechazo hacia los deberes asignados para casa han sido los factores que han caracterizado sus primeros meses en el instituto. Además, la falta de seguimiento en casa y las dificultades por parte del equipo de profesores en comunicar con la familia han empeorado la, ya por sí, grave situación. De todas formas, a lo largo del año, ha logrado llevar a cabo un cambio en términos de consciencia de su rol de alumno dentro y fuera del instituto que, en los últimos meses, ha sido muy evidente y advertido por profesores y compañeros. Por una parte, su actitud hacia los deberes ha sufrido notables mejoras bajo el aspecto de la aplicación y de la voluntad de superar las numerosas dificultades que ha encontrado para recuperar el retraso acumulado. Por otra, ha adquirido un buen nivel de responsabilidad que le ha permitido desenvolverse en cuestiones didácticas y sociales con más autonomía, respeto y educación.

Cuestionario familias

Por indisponibilidad de la familia (en el caso específico de los abuelos que tienen la custodia del chico) tanto en rellenar el cuestionario entregado como en la propuesta alternativa de realizar una entrevista, no se dispone de datos sobre este apartado.

Cuestionario alumnado

El alumno se muestra muy satisfecho de la posibilidad de poder estudiar un instrumento musical, aunque la elección no haya surgido de forma espontánea. Del curso de instrumento musical destaca la posibilidad de poder tocar con sus compañeros y tener varias ocasiones de exhibirse delante de los demás, también fuera de los espacios escolares. Otro elemento que el alumno considera muy positivo es el grado de satisfacción que encuentra cuando logra resolver alguna dificultad concreta con el instrumento. El mismo alumno evidencia que aunque cueste mucho trabajo, los resultados de los esfuerzos no tardan en aparecer y se pueden comprobar en primera persona. Todo esto proporciona una sensación de mucho alivio que hace estar bien, sobre todo pudiendo compartir tu bienestar con los demás compañeros a través de la experiencia musical.

Por otra parte, aunque reconozca la importancia de la parte teórica como medio necesario para la mejora de la práctica instrumental, se queja de la carga de trabajo que supone estudiarla y admite no cumplir con ella por falta de tiempo en la organización con los demás deberes.

- Dibujos: En el caso específico de Paolo, dado que en una primera fase manifestaba un cierto rechazo en rellenar el cuestionario propuesto porque encontraba mucha dificultad en la producción escrita, se le planteó la posibilidad de realizar un dibujo con el tema “instrumento musical” para después explicar con sus palabras el sentido más profundo de la producción gráfica.

El alumno realizó el siguiente dibujo:

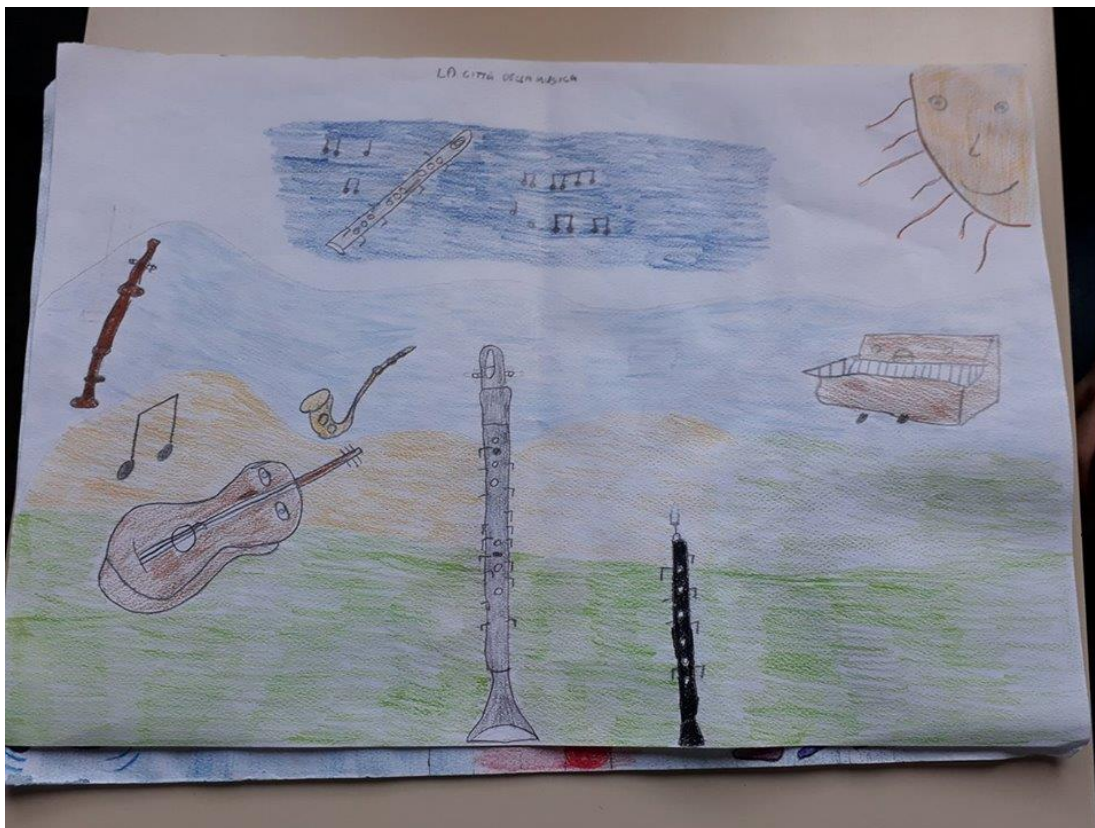


Imagen 1. Dibujo realizado por Paolo. Caso 3.

El alumno, durante su explicación verbal, evidenció que “instrumento musical” es, antes de todo, tocar juntos y juntar más instrumentos en una orquesta. De su propia voluntad puso el título “La ciudad de la música” para referirse a la importancia de la música para toda la comunidad de Laureana. Explicó que le

gusta mucho el clarinete (el instrumento que eligió y que en dibujo aparece de mayor tamaño y ocupa el lugar central), pero para que el resultado sonoro sea completo y más agradable hace falta la aportación de todos, cada uno según sus peculiaridades. Finalmente puso la atención sobre el sol que se ríe porque dice: *“la musica ci rende felici e ci fa stare bene”* [la música nos hace felices y nos hace estar bien].

Evaluación final y conclusiones

El caso de Paolo se presentaba como uno de los más complicados en cuanto, por una parte el chico parecía muy poco escolarizado y aislado de la vida escolar y, por otra, la falta de seguimiento en casa, así como la imposibilidad de dialogar con la familia, complicaba enormemente cada tentativa de llevar a cabo acciones de recuperación. La elección de proponer al alumno la posibilidad de tocar un instrumento fue tomada por el claustro de profesores, con el fin de proporcionarle un medio alternativo a través del cual acercarlo a la interacción con sus compañeros y a la vida escolar (deberes, organización, estudio diario, respeto de las reglas, etc.). Otra dificultad con la cual el equipo de profesores de instrumento musical tuvo que enfrentarse durante el primer período de clases fue el completo rechazo por parte del alumno al estudio de la parte teórica y a la total falta de cumplimiento de los deberes asignados para casa.

Por los datos recogidos a través de las observaciones y entrevistas, la misma situación de fracaso se presentaba tanto durante las clases matinales como fuera del instituto. El alumno, además de no cumplir con sus deberes, no acudía al

instituto durante períodos muy largos y, en muchos casos, no justificaba sus prolongadas faltas de asistencia.

Quizá por ser atraído por la novedad de la experiencia musical y a lo mejor gracias también al aspecto lúdico del instrumento musical, Paolo empezó a acudir a las clases de instrumento con una cierta regularidad si bien sin respetar sus horarios establecidos. A partir de esa tímida (pero positiva) reacción, se empezaron a elaborar medidas didácticas diseñadas expresamente para fomentar en primer lugar su participación en las actividades y, en un segundo tiempo y de forma gradual, a desarrollar todos aquellos aspectos de escolarización y socialización que el chico rechazaba o no poseía. Una de las medidas más importantes fue la inclusión del mismo alumno en contextos musicales de conjunto para fomentar su participación y desarrollar su motivación al aprendizaje gracias a la ayuda de sus mismos compañeros.

Si bien los resultados, sobre todo en términos de escolarización tardaron en llegar, ya desde las primeras clases se observó alguna señal positiva en lo referente a una actitud más participativa y un cierto esfuerzo por integrarse con los demás, aunque sobre todo en los momentos de juego.

A lo largo del año, y sobre todo durante las primeras clases de instrumento musical, ha sido importante proporcionar un entorno acogedor, estimulador y seguro en el cual el alumno podía desenvolverse con confianza pero también con ganas de alcanzar los retos propuestos. Por esta razón, aunque no tuviera el nivel adecuado, a través de unas adaptaciones didácticas se ha adelantado su entrada en el grupo orquestal, para intentar incluirlo en un laboratorio de aprendizaje grupal y ofrecerle toda la ayuda necesaria para fomentar su participación. La

ayuda no se ha limitado sólo a los aspectos técnicos y musicales, sino que, sus mismos compañeros de instrumento le ayudaban también en el cumplimiento de los deberes de las demás asignaturas.

El hecho de sentirse aceptado por el grupo y el aprecio por los resultados conseguidos con el instrumento (gracias a las buenas calidades naturales musicales que posee el alumno), le hicieron fortalecer su autoestima que mejoró su consciencia dentro del grupo de instrumento. A partir de ahí, se generaron unas condiciones favorables que cambiaron de forma muy evidente la vida escolar y social de Paolo. Si bien con las debidas limitaciones y teniendo en cuenta la dificultad de su situación familiar, el alumno logró desarrollar en breve tiempo un buen grado de confianza en sus medios que se ha traducido en una mayor autonomía y en una actitud favorable en cumplir con los deberes de la vida escolar.

Este cambio de actitud tuvo directas consecuencias durante las clases matinales y, en general en su vida escolar y social. Las mejoras de las calificaciones en casi todas las asignaturas, los notables resultados alcanzados en el área artística, así como una mayor constancia de asistencia a las clases son uno de los reflejos más patentes.

Esta sensación de sentirse aceptado, apreciado y seguido, también protegido por los límites impuestos por el profesorado, puede haber sido de apoyo para lograr desarrollar una motivación (antes inexistente) que ha tenido como consecuencias cambios sustanciales a nivel de comportamiento y de rendimiento.

En la parte final del año, destacan también los muy buenos resultados musicales conseguidos a nivel técnico y la voluntad explicitada por el alumno de querer seguir y ampliar sus actividades musicales con la orquesta “Ragone”.

Resumen de los aspectos mejorados (derivados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios)

Los cambios más evidentes de Paolo podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Ha alcanzado un mayor sentido de responsabilidad que le permite desenvolverse en la vida escolar con más seriedad y madurez.
- Es capaz de iniciar relaciones con los demás en las diferentes situaciones planteadas y no solamente en los momentos de juego.
- Participa con más constancia en la mayoría de las actividades didácticas y justifica las faltas.
- Demuestra haber madurado mayor empatía: entiende si se porta mal con los demás y reflexiona sobre su conducta. Es capaz de diferenciar la conducta según los momentos de juego y los de trabajo.
- Se relaciona con los demás de forma más educada y se comunica con eficacia y asertividad. Escucha con más concentración las ideas de los demás.
- Es capaz de enlazar relaciones amistosas con las demás personas que sean duraderas también fuera de los espacios del aula.
- Es capaz de organizar su estudio de forma más precisa. Se dedica con más implicación en las tareas asignadas y, en la mayoría de los casos, logra alcanzar los retos fijados.

- Es capaz de desenvolverse con autonomía en las situaciones de conflicto, pero no siempre logra controlar sus impulsos de forma total y segura.

-Se siente apreciado por el grupo orquesta y por el grupo clase. Confía en sus compañeros/as, acepta la ayuda que se le ofrece, obtiene apoyo y se muestra disponible en prestar apoyo y compartir sus conocimientos o habilidades para el logro de resultados común.

- Considerando su situación de partida, ha logrado mejorar sus conocimientos técnicos y musicales llegando a poseer las habilidades básicas para desempeñar su parte dentro del conjunto (aunque en muchos casos se las hayan adaptado para ajustarlas a su nivel).

- Ha logrado desarrollar sus cualidades naturales musicales (percepción rítmica, afinación, capacidad de escucha, etc.) y, también gracias a la ayuda proporcionada por sus compañeras y compañeros, se muestra disponible a mejorar sus habilidades a través la práctica de ejercicios de refuerzo con el fin de desempeñar papeles técnica y musicalmente más complicados dentro del conjunto.

2.3.4. Caso 4: Daniela (Piano)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

Desde el punto de vista de su historial escolar, Daniela nunca ha sido fuente de problemas tanto por lo que respecta al respeto de las normas compartidas como

en términos de motivación hacia el aprendizaje y, aunque no sobresalga en la clase por sus notas, ha mantenido de forma constante un nivel notable en todas las asignaturas.

De todas formas, siempre ha demostrado un carácter muy cerrado y una actitud muy tímida que, a lo largo de las primeras observaciones, ya ha levantado la sospecha que no se tratase de una simple necesidad de privacidad sino de una dificultad en relacionarse con los demás.

- Necesidades detectadas

Entre los elementos más importantes que han llamado la atención de todo el profesorado en los primeros claustros, emergen el bloqueo que la alumna demuestra en relacionarse con compañeros y profesores y, estrictamente conectada con esta, la falta de seguridad en sí misma que no le permite desenvolverse con autonomía en las relaciones interpersonales.

La situación de dificultad se ha evidenciado tanto en las demás asignaturas impartidas por la mañana como en el curso de instrumento musical; de hecho Daniela, solo demostraba interés en tocar el repertorio solista, rechazando tanto la actividad de orquesta como cualquier tipo de propuesta de música de cámara.

Debido a lo expuesto anteriormente, todo el profesorado ha convenido en la importancia de implementar todas aquellas ocasiones didácticas y sociales para facilitar la interacción con otras personas y, por supuesto, también en la asignatura de instrumento musical.

- Situación familiar

En la dramática situación familiar de Daniela podrían encontrarse muchos elementos que explicarían sus problemas de inclusión en el grupo clase y sus dificultades en relacionarse con otras personas. Su padre se suicidó hace años cuando Daniela todavía estaba en la escuela primaria. El día exacto del primer aniversario de la muerte del padre la madre desapareció. La policía que investigaba el caso solo encontró su coche en una carretera de campo y algunos trazos biológicos (manchas de sangre, pelos de mujer, etc.). La desaparición de la madre de Daniela ha llegado a ser un caso televisivo con repercusión nacional en cuanto, hasta el día de hoy, todo parece envuelto en el más impenetrable misterio. Todavía no se ha aclarado la implicación de la mafia en este triste hecho si bien hay elementos que parecen ir en esta dirección. De todas formas no se sabe con exactitud si se trata de un caso de *lupara bianca*⁶² o de una tentativa de la familia o de la presunta víctima de despistar la policía para cualquier otro fin.

A partir de estos hechos muy graves, Daniela ha sido dada en custodia a sus tíos que son los que se encargan de su educación. Desde el punto de vista económico, tanto el padre como la madre de Daniela pertenecían a familias nobles y nunca había habido problemas de este género en el entorno familiar. También los tíos que ahora se encargan de ella, viven en condiciones económicas muy cómodas y parecen acudir a las exigencias de la chica con mucha atención; desde el punto de vista escolar, Daniela tiene un seguimiento constante también en casa especialmente por parte de su tío (profesor de secundaria) y, si bien en la gravedad de la situación y vulnerabilidad a las consecuencias de los hechos

⁶² Literalmente traducido [escopeta blanca]. Así se suelen llamar los asesinados de la mafia calabresa en los cuales no es posible encontrar el cuerpo del cadáver.

pasados, parece haber encontrado sus puntos de referencia dentro del nuevo núcleo familiar.

- Formación musical

Daniela, antes de matricularse al curso de instrumento musical, había entrado en contacto con el mundo de la música ya desde muy pequeña, justamente gracias a su madre. Ésta misma tocaba el piano y tenía estudios de conservatorio, si bien no se dedicaba a la música como profesión. La chica, debido a las esporádicas clases que le daba su madre, al llegar a la escuela secundaria de primer grado, ya poseía una discreta base musical tanto teórica como práctica. Habiendo sido el piano siempre el protagonista absoluto que unía su vida musical y familiar, el hecho de tener la posibilidad de seguir tocando el mismo instrumento ha sido un factor muy natural que ha surgido por sí mismo. De todas formas, a pesar de eso, en un primer momento Daniela no tenía pensado matricularse al curso de instrumento musical, y cambiar su decisión solo ha sido posible gracias a un trabajo de convicción operado conjuntamente entre instituto y familia.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

El profesorado de instrumento musical, conociendo la complejidad de la situación de la alumna y su inclinación musical (si bien de carácter afectivo y familiar), han aconsejado fuertemente la elección del estudio de un instrumento con el fin de intentar influir, a través de la práctica musical, sobre su introversión y timidez que le dificultaban de forma muy evidente la vida social y emocional.

Naturalmente se le dejó elegir, sin vinculación alguna, la especialidad instrumental que más le atraía, y, por supuesto, su preferencia fue la del piano.

Observaciones clases de instrumento

- Primer trimestre

La alumna acude a las clases con constancia y regularidad. Demuestra una actitud muy seria, voluntad de aplicación en los trabajos asignados y respeto de las personas y los espacios. Posee un nivel musical por encima de sus otros compañeros de curso por haber ya estudiado el instrumento de pequeña. A pesar de esto, revela falta de seguridad en la realización de los ejercicios y siempre busca la aprobación del profesor. Manifiesta querer mejorar aún más sus conocimientos musicales y se aplica con dedicación tanto en la parte teórica como en la práctica instrumental pero, en lo referente a ésta última, sólo prefiere centrarse en las piezas para piano solo. De hecho, las numerosas faltas de asistencia registradas en el primer período del año se refieren casi exclusivamente a las horas de orquesta. Estudia las obras de conjunto sólo si es obligada de forma estricta y, a la hora de ejecutarlas con sus compañeros, se pone muy nerviosa o rechaza la posibilidad de hacer música de forma conjunta

- Segundo trimestre

La motivación hacia el aprendizaje instrumental ha ido subiendo, la alumna parece más integrada en el grupo clase y se desenvuelve con más autonomía y seguridad. El aprecio de sus compañeros de instrumento le ha ido proporcionado

mayor confianza en sí misma y, si bien de forma muy gradual, empieza a relacionarse con ellos para abordar cuestiones didácticas. Se ha observado un leve cambio de actitud hacia los trabajos de conjunto. Es más favorable al estudio de las piezas de conjunto pero todavía muestra una cierta dificultad a la hora de ensayar o actuar. En esta segunda parte del año ha aceptado formar parte de la orquesta donde ha encontrado un ambiente muy acogedor que ha fortalecido su seguridad en desenvolverse en situaciones grupales y le han permitido relacionarse con los demás de forma más natural y espontánea. Por otra parte, demuestra un escaso control del miedo escénico y eso le provoca momentos de desconfianza en sí misma en cuanto, a la hora de actuar en público, no logra controlar sus impulsos nerviosos y el rendimiento musical se ve afectado de forma muy evidente.

- Tercer trimestre

Durante la última parte del año la alumna ha continuado demostrando mucho interés hacia todos los aspectos de la asignatura y una constancia de aplicación que le ha permitido alcanzar un nivel musical por encima de lo establecido por el programa. Esto le ha proporcionado una buena aceptación por parte de profesores y compañeros que le ha motivado a cumplir también con las actividades de conjunto de forma constante y puntual. Aporta su contribución de forma seria y responsable y se hace cargo de ayudar al alumnado en dificultad con mucha disponibilidad y humildad. Ha mejorado su grado de autonomía en las situaciones de interacción social tanto con los compañeros de la orquesta como con el profesorado. Pregunta por sus dudas y escucha con atención la opinión de

los demás, con los cuales logra relacionarse sin evidentes problemas también en los momentos de diversión para abordar temas no exclusivamente didácticos o musicales. Todavía no ha alcanzado un discreto dominio del miedo escénico y, sobre todo en momentos de estrés o en las exhibiciones públicas, la falta de control de las reacciones nerviosas le proporciona momentos de desmotivación en cuanto se da cuenta de que su nivel musical baja notablemente si tiene que tocar delante de un público.

Observaciones clases matinales

- Primer trimestre

Alumna muy educada y respetuosa de las personas y los espacios. Cumple con los deberes asignados con constancia y demuestra motivación hacia el aprendizaje en todas las asignaturas. Por otra parte, se desenvuelve con poca autonomía y falta de seguridad; siempre busca la aprobación del profesorado durante el desarrollo de sus tareas y la resolución de problemas. A pesar de su rendimiento escolar, evidencia dificultades en relacionarse con sus compañeros de clase. Sólo confía en unas pocas amigas y rechaza de forma explícita las posibilidades de entrar en contacto con otras personas extrañas a su pequeño círculo de amistades. Prefiere trabajar por su cuenta y, si es posible, elige la producción escrita a la verbal. Si está obligada en hablar delante de los demás o tiene que llevar a cabo algún examen oral, demuestra un escaso control de sus reacciones nerviosas y eso lo influye también sobre el rendimiento escolar.

- Segundo trimestre

La alumna sigue demostrando mucha educación y voluntad de aplicación en todas las asignaturas. Los cambios positivos observados se centran en lo referente al grado de seguridad alcanzado. Se desenvuelve de forma más autónoma y es capaz de llevar a cabo tareas de forma personal y sin buscar constantemente la aprobación de sus profesores. En cuanto a las relaciones con sus compañeros parece haber alcanzado más confianza en sí misma y se muestra ligeramente más abierta a la interacción social; sigue relacionándose con sus amigas de forma espontánea y natural pero empieza a estrechar breves diálogos también con sus compañeros de instrumento musical. En clase manifiesta una actitud más favorable a participar en los trabajos en grupo en los cuales se desenvuelve con más seguridad si bien su contribución es todavía limitada y poco espontánea. Durante las clases de educación musical participa en las actividades con mucha motivación y el aprecio de sus compañeros para sus calidades musicales le hace ganar seguridad en las acciones y naturalidad en las relaciones con ellos.

- Tercer trimestre

En el último período del año se han observado mejoras en lo referente al fortalecimiento de su autoestima y al grado de la confianza en sí misma. Se desenvuelve en la clase con autonomía y es más consciente de su rol dentro del grupo. Los resultados alcanzados en término de calificaciones son muy altos con niveles de excelente o sobresaliente en casi todas las asignaturas. El aprecio de sus compañeros le han proporcionado una actitud más favorable hacia la

participación en los trabajos grupales en los cuales no sólo toma parte sin el rechazo inicial, sino que logra aportar su personal aportación y contribuir para el alcance de resultados comunes. En las ocasiones de habla en público es más segura de sus medios si bien todavía manifiesta, sobre todo en presencia de gente que no conoce, un parcial control de sus reacciones nerviosas

Observaciones orquesta “Ragone”

El hecho de haber entrado a formar parte de la orquesta “Ragone”, si bien en la parte final del año, ha fortalecido de forma incisiva los ya positivos cambios que la alumna había demostrado estar empezando a desarrollar en el instituto. La propuesta de tocar el glockenspiel en la orquesta “Ragone” (utilizando así sus conocimientos de teclado en un contexto de orquesta de viento) ha funcionado como eje motivador y, ya a partir de los primeros ensayos, la alumna se ha integrado de forma muy participativa en el nuevo conjunto musical. Estudia sus partes con mucha dedicación y se implica de seria y responsablemente en todas las actividades planteadas. Durante los primeros ensayos, puede ser por su timidez, manifiesta alguna dificultad en relacionarse con la mayoría de las otras alumnas y alumnos y suele dirigirse casi siempre a los pocos que ya conoce por acudir junto a ella en el instituto. De todas formas, se muestra muy segura de sus decisiones y autónoma en desenvolverse en las tareas asignadas. Además, revela una actitud muy disponible a la escucha y favorable al recibir todos aquellos consejos que tanto el director como los demás compañeros le ofrecen para mejorar su nivel musical. Controla sus impulsos con mucha seguridad pero, sobre todo en proximidad de alguna exhibición pública y, aún más, durante los

conciertos, evidencia todavía alguna dificultad en dominar su marcado miedo escénico. Esto se manifiesta en una pérdida de concentración y un rendimiento musical más bajo que el que suele demostrar durante los ensayos.

Calificaciones

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	8	9
Historia	7	9
Geografía	8	9
Matemática	9	9
Química y ciencias	8	9
Inglés	7	9
Francés	8	9
Tecnología	8	9
Arte	8	9
Educación física	8	10
Educación musical	8	10
Instrumento musical	7	9
Religión (opcional)	8	10
Media de las notas	7,8	9,2



Nota subida Nota igualada Nota bajada

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
20	20	5	10	5	10	5	10	5

Faltas de asistencia a las clases de instrumento (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
8	10	6	6	4	4	0	1	0

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado de instrumento musical

La alumna ha manifestado, desde las primeras clases, muy buenas cualidades musicales y no solamente por sus estudios previos; además, su constancia de aplicación en ambas partes de la asignatura (teórica y práctica) le ha permitido consolidar y desarrollar aún más las bases técnico-musicales que ya poseía. A pesar de todo eso el problema más grande con el cual el equipo de profesores de instrumento musical ha tenido que enfrentarse ha sido el de motivarla hacia la participación en las actividades de conjunto y orquestales.

Para despertar esta falta de motivación, se ha intentado incluirla primero en pequeñas agrupaciones contando con el apoyo de las amigas con las que más confiaba para después, de forma gradual, alargar las experiencias de conjunto a otras formaciones más grandes. Por otra parte, como el profesorado de instrumento musical evidenció que el hecho de tocar el piano no le permitía poder

contar con muchos espacios de contacto con otras personas, y que, al mismo tiempo la alumna rechazaba la mayoría de las propuestas de hacer música en grupo, se decidió entonces, apoyar la propuesta de añadir al estudio del piano la práctica del glockenspiel; esta propuesta tenía una doble ventaja: por una parte, al tratarse de un instrumento de teclado, permitía aprovechar parte de los conocimientos técnicos que la alumna ya poseía y adaptarlos al nuevo instrumento (sin un importante cargo de trabajo adicional), y, por otra, abría a la misma unas cuantas nuevas posibilidades de poder hacer música de conjunto. Con mucha probabilidad, el cambio positivo que se ha apreciado en Daniela, también podría atribuirse en una pequeña parte al logro de esta medida. Tanto la novedad del nuevo instrumento como el hecho de ser la única en tocarlo y ganarse la aprobación, la curiosidad y muchos momentos en “solo” expresamente elaborados para ella, habrían podido jugar un papel muy importante para fortalecer la autoestima de Daniela y aumentar la confianza en sí misma, fortalecer el sentido de responsabilidad y contribuir al desarrollo de su personalidad.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas

El entero equipo de profesores de las clases matinales estaba muy contentos del rendimiento escolar de la alumna pero todos concordaban que su actitud, tanto durante el desarrollo didáctico de las mismas clases como en los momentos de pausa o diversión, dejaba sospechar algún problema de adaptación en situaciones grupales y poca seguridad en sus medios. La alumna nunca había sido causa de conflictos o de discusiones con los demás, pero su actitud era muy

pasiva y sólo intervenía en las discusiones si expresamente invitada u obligada. A lo largo del año se ha apreciado un sustancial cambio en término de capacidad de desenvolverse con eficacia y autonomía en aquellas situaciones públicas que antes le proporcionaban muchas dificultades. A finales de año el equipo de profesores ha evidenciado el alcance de buenas capacidades de relacionarse de forma espontánea con sus compañeros, un control más seguro de sus reacciones emotivas en las ocasiones de habla en público y con personas que no conoce, así como una natural inclinación en ayudar a sus compañeros en dificultad.

Cuestionario familias

No se dispone de datos acerca de la opinión de la familia.

Cuestionario alumnado

La alumna se muestra muy contenta de su elección, si bien ésta no haya sido voluntaria sino aconsejada por el profesorado de instrumento y apoyada por la familia. La chica subraya la importancia que la música ha tenido en su infancia (su madre era pianista y le dio las primeras clases de música) y el hecho de tener la posibilidad de seguir practicando, lo considera como una suerte de la cual está muy orgullosa. Según la opinión de la alumna, todas las alumnas y los alumnos tendrían que tener la posibilidad de acercarse a un instrumento musical porque dice: *“Suonare è uno studio diverso dagli altri, non diventa pesante e le soddisfazioni sono enormi. Inoltre, la musica mi aiuta a stare meglio.”* [Tocar es

un estudio diferente, no se hace muy pesado y las satisfacciones son muy grandes. Además, la música me ayuda a estar mejor]. (Daniela, caso 4).

Está muy satisfecha de haber elegido el piano como instrumento y de tener la posibilidad de practicarlo en el instituto dentro de las cuatro especialidades. Además del enlace afectivo, la alumna evidencia que este instrumento le permite compartir lo bello de la música con sus compañeros en las actividades de música de conjunto pero también, en momentos diferentes, ofrece la posibilidad de tocar piezas a solo y gozar de la música de forma muy personal y más íntima.

Dibujo

En el caso de Daniela, la alumna se ha ofrecido de forma voluntaria en dibujar algo con el tema “instrumento musical” y se le ha preguntado una breve explicación de su obra.

La alumna realizó el siguiente dibujo:



Imagen 2. Dibujo realizado por Daniela. Caso 4.

Daniela explica que a través de su dibujo, quiere comunicar que en la vida no siempre encontramos cosas buenas y eso nos hace pensar en la música que con sus notas altas y sus bajos, representa más o menos lo que podemos encontrar en nuestro camino de cada día. Al mismo tiempo, evidencia que la música es una compañera insustituible y nos puede ayudar a encontrar momentos felices y compartirlos con los amigos o con las personas que queremos. “*lo vivo per lei*” [Vivo por ella] (Daniela, caso 4), escribe en su dibujo, porque, explica, a través de la música me siento feliz, estoy bien y encuentro la fuerza para superar también los momentos de dificultad.

Evaluación final y conclusiones

Las razones por las cuales el caso de Daniela ha parecido interesante para la investigación, se centraban en su carácter muy cerrado y una evidente falta de seguridad que, si bien no afectaban directamente su capacidad de aprendizaje y su rendimiento escolar, sí habrían podido tener consecuencias negativas en cuanto a su capacidad de relacionarse con los demás tanto en el instituto como fuera. Además, su situación familiar bastante comprometida (conocida por la mayoría del alumnado y profesorado por ser un caso nacional), parecía influir sobre su conducta de forma muy incisiva. El hecho de incluirla al curso de instrumento, surgió como una estrategia didáctica en cuanto se pensó que desarrollar su faceta artística (que había empezado de pequeña con su propia madre) y tener la posibilidad de experimentarla también en contextos grupales, por una parte, le habría podido proporcionar una mayor confianza en sí misma y más ocasiones de contacto con los demás en contextos diferentes del de las clases matinales y por otra, le habría podido agilizar el alcance de un alto nivel de maduración global que ella, por sí misma, habría podido extrapolar después a otros ámbitos.

El trabajo del equipo docente se ha desarrollado en torno a la fuerte motivación hacia el estudio del piano que Daniela demostraba, así como en la exploración de sus potencialidades técnicas y expresivas. Esta natural inclinación, quizá alimentada por el enlace con la figura de su madre, se traducía en un estudio constante y una búsqueda personal de partituras, soluciones y ejercicios.

A pesar de eso, en un primer momento, casi todos los esfuerzos de la alumna se dirigían hacia el repertorio solístico. El rechazo hacia los trabajos grupales era

muy neto y se percibía tanto en las clases de instrumento como en las demás asignaturas.

Aproximadamente hacia la mitad del segundo trimestre, Daniela empieza a mostrar una actitud más abierta y favorable a participar en trabajos de grupo. Gracias a los estímulos didácticos puestos en marcha por el profesorado de instrumento musical, primeramente empieza a participar en trabajos de cuatro manos con las amigas más íntimas, para después tomar parte en pequeñas formaciones instrumentales y, finalmente, entrar en la orquesta del instituto.

El fomento de las relaciones con sus compañeros y el aprecio que éstos últimos le han demostrado, han acelerado el cambio de actitud que la alumna había empezado a demostrar. A lo largo del tercer trimestre empieza a ser mucho más natural en la interacción con los demás, abierta y favorable al intercambio de opiniones. Sus capacidades de expresión y comunicación han ido mejorando, así como su inclinación (siempre educada y humilde) en ayudar a los demás o sensibilizarles hacia el hecho musical para que tomaran en serio y apreciaran más lo que estaban produciendo.

El ámbito acogedor, seguro y familiar podría haber agilizado el proceso de cambio de actitud llevado a cabo por la alumna. Además, el hecho de encontrar un nivel bastante profesional tanto por cantidades de actuaciones como calidad de la enseñanza (siendo el profesorado especialista del instrumento y el director de la orquesta muy riguroso en el trabajo) habría podido satisfacer el alto grado de perfección que la misma alumna exige a sí misma.

La elección de Daniela de aceptar la propuesta del estudio del glockenspiel con el fin de tener más oportunidades de tomar parte en actividades musicales de

conjunto, es una prueba evidente de su sustancial cambio de actitud. El hecho de empezar esta nueva experiencia, conjuntamente a la confianza y el apoyo que sus profesores y compañeros le proporcionaban, le ha ayudado a encontrar nuevos estímulos didáctico-musicales y a fortalecer la capacidad de relacionarse con los demás en situaciones diferentes. Finalmente, la elección de entrar en la orquesta “Ragone” para tener más retos musicales y vivir nuevas experiencias en una realidad aún más profesional, podría considerarse la confirmación de que el grado de madurez adquirido, así como el cambio observado, se sitúa por encima de lo esperado a principio de año.

El elemento más positivo y que caracteriza la parábola musical de Daniela a partir de la mitad del primer trimestre, podría considerarse el hecho de que desarrolla una actitud muy positiva en todo lo referente al proceso musical y que se mantendrá constante a lo largo del curso, incluso hasta concienciar sus propios compañeros hacia finales de curso.

Además, esta valoración muy alta del hecho artístico-musical y el alcance de buenos resultados con el instrumento, se acompañó por una aprobación positiva por parte de sus compañeros, que reconocían su grado de madurez musical.

A través del análisis de los datos recogidos, tanto la familia como el entero profesorado del instituto afirman que, especialmente en el último trimestre, ha habido una mejoría en su forma de actuar en las situaciones de grupo o en contextos en los cuales está obligada a llevar a cabo alguna tarea delante de otras personas (hablar, explicar, organizar, etc.).

En cuanto al rendimiento escolar, se han observado también mejoras en casi todas las asignaturas, si bien ya a partir del primer cuatrimestre su situación

escolar estaba bastante tranquila con calificaciones notables en todas las áreas. Por otra parte, el profesorado del área lingüística y expresiva, destaca bastantes mejoras en cuanto a fluidez en el habla y capacidad de comunicar con seguridad, precisión y claridad ideas personales y comentarios críticos muy originales.

Resumen de los aspectos mejorados (derivados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios)

Podríamos resumir los cambios apreciados en Daniela en los siguientes puntos:

- Se relaciona con más naturalidad y espontáneamente en situaciones, contextos y con personas de diferentes.
- Es capaz de enlazar amistades y mantenerlas, también fuera del entorno escolar.
- Es capaz de ser más empática: muestra preocupación por sus compañeros y ofrece su ayuda de forma humilde y educada.
- Es capaz de expresarse con precisión y claridad delante de los demás; ha mejorado en su comunicación verbal y elabora discursos con aportaciones críticas personales.
- Es capaz de fijarse objetivos e implicarse con dedicación y autonomía para el alcance de los mismos.
- Ha mejorado su motivación y la seguridad en sí misma. Demuestra un alto nivel de auto exigencia bajo el perfil musical pero nunca para lucir por encima de los demás.

- Es capaz de desenvolverse en los problemas o conflictos que surjan en el contexto grupal o social con autonomía y educación.
- Es valorada por sus compañeros/as por sus resultados musicales y por su actitud humilde, colaborativa y favorable en prestar ayuda.
- Ha tomado consciencia de su rol en el grupo tanto como alumna que como músico. Realiza su aportación con mucha seriedad pero está muy atenta al resultado global.
- Su nivel técnico instrumental, el sentido rítmico y la capacidad de escucha y compenetración musical con el conjunto han sufrido mejoras sustanciales que le permiten desenvolverse en el conjunto con seguridad y ganarse el aprecio de los demás.
- Muestra más interés hacia el aspecto sonoro en general, originalidad y creatividad en la interpretación así como atención y seriedad en los ensayos y en las relaciones con el profesorado y el director.

2.3.5. Caso 5: Aurora (Saxo)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

Aurora frecuenta el quinto año de la escuela primaria y hace tres años empezó de forma voluntaria el estudio de instrumento musical en la escuela secundaria de primer grado.

Alumna muy educada y respetuosa, demuestra buena motivación hacia el aprendizaje en general, y una natural inclinación hacia la vida escolar que le permite desenvolverse sin grandes problemas en todos los deberes requeridos.

Evidencia un carácter disponible hacia la colaboración con compañeros y profesores pero su actitud cambia notablemente en presencia de personas que no conoce o mayores que ella; destacan su brillantez y su voluntad de cumplir con todas las tareas asignadas.

- Necesidades detectadas

Si bien el historial escolar de Aurora no había evidenciado ningún problema a partir del cual poner en marcha medidas de apoyo o estrategias de ayuda, habiendo notado la natural disposición de la alumna hacia la música, sus profesores de primaria decidieron involucrar al profesorado de instrumento musical para ofrecerle una posibilidad más que pudiera complementar su crecimiento cultural y emocional y que fuera al mismo tiempo fuente de nuevos estímulos.

La propuesta de empezar el estudio de un instrumento musical a pesar de su temprana edad, fue el punto de encuentro entre la voluntad de la alumna de acercarse al mundo de la música y las estrategias didácticas de sus profesores que buscaban una manera de proporcionarle espacios alternativos y formativos que le supusieran nuevos retos para mantener despierta su voluntad de aprender y de ampliar sus conocimientos.

- Situación familiar

La situación familiar de Aurora no presenta problemas significativos. Tanto desde el punto de vista social como económico, la familia se encuentra en una posición de total comodidad. Aurora puede contar con un seguimiento continuo en casa y su elección de empezar los estudios musicales ha tenido, desde el primer momento, total apoyo por parte de sus padres cuya colaboración, a lo largo de los años de frecuencia del curso, ha ido más allá de los aspectos relativos a su hija, concretizándose en una oferta de ayuda (logística, de propaganda, etc.) en cualquier tipo de actividad programada.

- Formación musical

Aurora ya había tenido ocasión de entrar en contacto con el mundo musical antes de empezar el estudio de un instrumento.

En primer lugar, igual que todos sus compañeros de la escuela primaria, había asistido a los conciertos que el estudiantado de los cursos de instrumento suele tener con el fin de sensibilizar a sus compañeros más pequeños.

Además, en familia cuenta con la presencia de su prima que frecuentaba el curso de instrumento musical y, quizás, ha podido tener una influencia positiva sobre su elección de empezar a tocar en edad tan temprana. De todas formas, a pesar de no haber acudido nunca a clase de música, desde los primeros encuentros con sus profesores ha demostrado una inclinación natural hacia la música junto a una facilidad técnica con el instrumento que le han permitido participar en

actividades de música de conjunto con la orquesta del instituto ya a partir del segundo año de estudio.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

El profesorado de instrumento musical, también gracias a la normativa ministerial que permite acoger a alumnado de la escuela primaria en el curso de instrumento, decidió ofrecer a Aurora la posibilidad de empezar ya desde el tercer año de primaria. Además, como excepción al reglamento de instrumento musical y con el fin de satisfacer el deseo de la alumna para agilizar el proceso de aprendizaje musical futuro, se le concedió la posibilidad de elección del saxo (expresamente solicitado por Aurora), aunque este instrumento no pertenezca a la plantilla ofertada por el instituto; el profesor de clarinete, como instrumento más afín, mostró su disponibilidad para dar las primeras clases con la colaboración esporádica de un especialista de saxo externo al instituto.

Observaciones clases de instrumento

- Primer trimestre

La alumna demuestra una alta motivación hacia el estudio del instrumento que se traduce en una frecuencia constante a las clases y en una aplicación asidua en llevar a cabo las tareas asignadas. Muy responsable y respetuosa de las personas y los espacios, revela una inclinación natural hacia los estudios musicales que le ayuda a alcanzar buenos resultados con relativa precocidad.

Escucha con atención los consejos de sus profesores y compañeros pero, en la mayoría de los casos, demuestra una actitud pasiva que no da lugar a un diálogo constructivo. Suele buscar la aprobación del profesorado en el desarrollo de sus tareas y muestra poca autonomía en desenvolverse tanto en situaciones didácticas como en los momentos de descanso o diversión. Quizá debido a la diferencia de edad con sus compañeros, y a pesar de tener muchas ocasiones de contacto con ellos, no logra establecer relaciones amistosas con espontaneidad.

- Segundo trimestre

La actitud positiva y participativa hacia los estudios musicales ha ido mejorando a lo largo del segundo trimestre. La alumna se demuestra muy interesada hacia todos los aspectos de la asignatura y las primeras exhibiciones públicas han fortalecido su motivación en mejorar su nivel técnico y musical. La inclusión en la orquesta del instituto le ha proporcionado muchas ocasiones de contacto con los compañeros del instituto (mayores que ella) pero no siempre logra enlazar con ellos relaciones de forma natural. Si debidamente conducida o invitada a participar en grupos de discusiones o en la resolución de algún problema, colabora activamente mientras que casi nunca es ella la que toma la iniciativa del diálogo o pregunta por alguna duda. Por otra parte, el clima acogedor de la orquesta, ha mejorado su percepción de alumna dentro del mismo grupo y se desenvuelve con más autonomía en la mayoría de las situaciones planteadas.

Además, sobre todo en proximidad de alguna exhibición pública, no logra controlar sus reacciones nerviosas y, sobre todo en presencia de otras personas,

revela una falta de dominio del miedo escénico que le compromete de forma sustancial el rendimiento musical alcanzado.

- Tercer trimestre

La alumna ha fortalecido su motivación hacia el alcance de retos más altos y se implica con dedicación para mejorar su nivel técnico y musical. Sigue acudiendo con regularidad y constancia a las clases y, además, participa con espíritu de colaboración también en otros aspectos no estrictamente didácticos, como por ejemplo en la organización de actividades. La actividad orquestal y el ambiente acogedor proporcionado por profesores y alumnos han producido una mejora de su nivel de autoestima. Se nota más espontaneidad en las relaciones con sus compañeros y su actitud no se limita en la escucha (si bien atenta) sino que empieza a preguntar, proponer y a comunicar espontánea y eficazmente. Todavía no logra controlar sus reacciones nerviosas en las exhibiciones públicas y esto le proporciona momentos de desmotivación en cuanto el rendimiento musical alcanzado se ve comprometido por la falta de dominio del miedo escénico. De todas formas, estos episodios son puntuales y mucho menos frecuentes que en los meses anteriores.

Observaciones clases matinales

- Primer cuatrimestre

Demuestra voluntad de aplicación y una actitud favorable al estudio en todas las asignaturas. Respetuosa de las personas y de los espacios se dirige a

compañeros y profesores con mucha timidez pero de forma muy educada. Por otra parte, a pesar de su buen rendimiento escolar, se desenvuelve en las varias situaciones escolares con poca autonomía y a menudo busca la aprobación de sus profesores. Revela poca seguridad en la resolución de problemas si bien posee todas las herramientas necesarias para llevar a cabo las diferentes tareas. Gracias a su motivación hacia el estudio, logra alcanzar los nuevos retos que el profesorado le pone como estímulo didáctico, pero su inseguridad le obliga a cuestionar todo el proceso de resolución y buscar un apoyo externo de confianza.

- Segundo cuatrimestre

La alumna ha continuado su parábola positiva en lo referente a la aplicación en los trabajos asignados, seriedad y constancia en el estudio, responsabilidad y respeto de las normas pactadas.

Los cambios más evidentes en la segunda parte del año se centran en las mejoras que la alumna ha alcanzado en término de seguridad en sí misma. Es mucho más autónoma en la resolución de problemas y busca soluciones personales para desenvolverse en cuestiones didácticas y sociales. Se relaciona con más confianza en sus medios, también con personas mayores o externas a la clase.

Ha logrado mejorar sus calificaciones en casi todas las asignaturas llegando a niveles de excelencia en el área lingüística.

Observaciones orquesta “Ragone”

La alumna no forma parte de la orquesta “Ragone” si bien ha manifestado, en muchas ocasiones, la voluntad de querer incorporarse al conjunto en un futuro próximo.

Calificaciones:

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	8	10
Historia	7	9
Geografía	7	9
Matemática	8	8
Química y ciencias	7	7
Inglés	7	8
Francés	7	8
Tecnología	8	9
Arte	8	9
Educación física	8	9
Educación musical	7	9
Instrumento musical	7	8
Religión (opcional)	9	10
Media de las notas	7,5	8,6



Nota subida Nota igualada Nota bajada

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
10	15	5	15	5	10	5	10	5

Faltas de asistencia a las clases de instrumento (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
3	3	1	4	3	3	2	0	0

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado de instrumento musical

El profesorado de instrumento musical considera ya la presencia de Aurora como un logro del curso de instrumento en cuanto se trata de la primera alumna de la escuela primaria que voluntariamente solicita con 3 años de antelación entrar al curso de instrumento. Además, los resultados positivos alcanzados por la alumna a lo largo del año son evidentes. Desde un punto de vista técnico y musical ha desarrollado el normal programa ministerial previsto para el primer curso llegando a buenos resultados. Por otra parte, la mayoría de las influencias positivas y de los cambios que la alumna ha llevado a cabo, se encuentran en el fortalecimiento de su autoestima el alcance de mayor autonomía de organización y en la capacidad de relacionarse con naturalidad en un contexto grupal con gente mayor que ella. Gracias también a las estrategias didácticas elaboradas por el profesorado para agilizar la inclusión de la alumna en el contexto orquestal (como la realización de adaptaciones en las partituras), los resultados positivos esperados no han tardado en manifestarse, tanto en lo referente a la parte técnica y musical como en términos de madurez de la personalidad.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas

Aunque se trate de una alumna muy educada y sin evidentes problemas a nivel escolar, el caso de Aurora ha representado una novedad también para el profesorado de las clases matinales. Según la opinión de éstos últimos la experiencia musical ha ayudado a la alumna a mejorar su capacidad de relacionarse con los demás y ha contribuido al alcance de una actitud más abierta y disponible al diálogo con los demás. En los trabajos grupales participa con colaboración activa y ha madurado una natural inclinación en ayudar a sus compañeros en dificultad a los cuales se dirige con humildad y extrema educación.

Otras mejoras importantes se evidencian en la organización de su estudio, en el grado de autonomía alcanzado (en comparación a su edad) y en la forma de dirigirse al profesorado con el cual se comunica con respeto, claridad y asertividad. Además, su experiencia ha funcionado como eje motivador para otros alumnos de la escuela primaria que han decidido apuntarse al curso después de haber conocido el ejemplo de Aurora.

Cuestionario familias

La familia está muy contenta por la elección de la propia hija y tiene una muy buena valoración del curso de instrumento musical por varias razones. Por una parte, porque lo considera un valor añadido para la formación cultural de los alumnos. Destacan la importancia cultural para los alumnos de tener la posibilidad de frecuentar un curso de instrumento musical dentro del instituto, totalmente gratuito e impartido por profesionales de las diferentes especialidades. Por otra parte, evidencian que, en una realidad como la de Laureana, con problemas

sociales que se reflejan hasta los conflictos entre familias, la posibilidad que tienen los niños de poder trabajar de forma conjunta, de desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo que se mueve para el conseguimiento de objetivos comunes, es un factor determinante para que se acerquen entre ellos y aprendan a estrechar relaciones de amistades. Y el fomento de las relaciones entre alumnos podría tener influencias positivas directas para las familias primero y, de consecuencia, para toda la comunidad. Son también ellas las que gozan de las mismas posibilidades de relacionarse (si bien en forma distinta) y son las mismas familias las que tendrían que apoyar este tipo de actividades.

Cuestionario alumnos

La elección de Aurora de estudiar un instrumento musical fue libre e incondicionada. Gracias a los conciertos de la orquesta “Ragone” a los cuales solía acudir, se despertó en ella el interés de apuntarse al curso de instrumento musical a pesar de su temprana edad. La alumna está muy contenta de su elección y evidencia, como uno de los factores más positivos, las numerosas posibilidades que proporciona el curso de instrumento para tocar juntos y compartir nuevas experiencias con sus amigos. Está muy atraída por el ambiente acogedor que se genera en las clases (individuales y de conjunto) y muy contenta de su relación con el equipo docente. Considera éste último un elemento muy importante para tener viva la motivación inicial a lo largo de todo el período de estudios. Admite que puede haber momentos de desconfianza y desmotivación, pero gracias a la ayuda docente se pueden generar nuevos estímulos para alcanzar retos siempre más lejos.

Para Aurora hacer música quiere decir en primer lugar “*collaborare insieme*” [colaborar juntos] tanto en las ocasiones de trabajo como en las ocasiones de diversión. Otro elemento que destaca la alumna es la sensación de felicidad que proporciona el superar una dificultad técnica o tocar bien. Sin embargo precisa que, en un conjunto, no se puede pensar solo en su propia parte con el objetivo de lucir; según la alumna, el espíritu de grupo es prioritario, y ayudar a los demás es tan importante como realizar correctamente su propio papel.

Evaluación final y conclusiones

El caso de Aurora se ha considerado de gran importancia en cuanto, siendo la primera alumna de primaria que formaba parte del curso de instrumento musical desde su activación, se ha pensado en la utilidad de verificar qué efectos podría tener el mismo curso en alumnos de edades tan tempranas en un contexto didáctico superior y con alumnos más grandes. Asimismo, la misma participación de Aurora podría ser una consecuencia del logro del curso de instrumento también fuera de los límites del instituto y de sus influencias positivas para toda la comunidad.

En los comienzos del curso, la alumna manifestaba mucha motivación hacia la nueva asignatura, dedicación en el cumplimiento de las tareas, regularidad en la frecuencia pero, al mismo tiempo, un cierto grado de dificultad en enlazar también las más sencillas relaciones con sus compañeros mayores.

Esta dificultad en sentirse como parte integrante del grupo le causaba, en ciertos momentos, falta de seguridad en sí misma que se reflejaba en una dificultad en desenvolverse con naturalidad y autonomía en la realización de sus tareas. A principios de año, el hecho de ser más pequeña y no tener el mismo nivel que sus compañeros le condicionaba también su forma de comportarse en los contextos grupales. Se quedaba aislada en su atril, poco favorable a empezar el diálogo pero, al mismo tiempo, muy concentrada en escuchar los consejos con el fin de realizar correctamente su parte. Sin embargo, esta fase inicial de parcial dificultad, se resolvió positivamente en unos meses, sobre todo gracias a la ayuda proporcionada por sus mismos compañeros. El hecho de verse con ellos sólo un día a la semana durante los ensayos de grupo y no tener otros espacios de encuentros (por pertenecer a dos escuelas diferentes), no agilizaba el proceso de conocimiento y de fortalecimiento de la confianza como para ayudar a Aurora a sentirse más aceptada por el grupo. Una vez detectada esta necesidad, el profesorado de instrumento, decidió fomentar los momentos de trabajo común a través de la organización de otros momentos de trabajo grupales, también fuera de los ensayos de la orquesta. A partir de ahí, se organizaron sesiones comunes para trabajar la teoría y el solfeo, clases abiertas entre las cuatro especialidades instrumentales, grupos comunes para trabajar técnica instrumental, grupos de repaso de las partituras orquestales y otras medidas aptas a fomentar la interacción entre alumnos (visitas guiadas a teatros, escucha conciertos, etc.). Además, Aurora tuvo la posibilidad de acudir al instituto también fuera de su horario de clase para estudiar con el apoyo de otros alumnos que el equipo de profesores le había puesto como tutores para reforzar y agilizar su proceso de aprendizaje.

Gradualmente, la timidez y el encerramiento en sí misma dejaron lugar a una actitud más abierta al diálogo y al intercambio de opiniones así como a una disposición favorable a continuar las relaciones enlazadas también en los momentos no estrictamente didácticos.

A partir de la mitad del segundo trimestre, ya se empezaban a ver signos sustanciales del cambio que se estaba realizando. La alumna ha comenzado a sentirse más involucrada en el grupo, se desenvolvía con mucha autonomía y seguridad en las clases, hasta tomar la iniciativa en algunos momentos para organizar trabajos o liderar pequeños grupos.

Por otra parte, hacia finales de curso, se observó una cierta dificultad de controlar los impulsos nerviosos en proximidad de las exhibiciones públicas que han comprometido la parábola positiva que se había puesto en marcha. La alumna, la cual ya en la segunda parte del año había manifestado ser muy sensible a exhibirse delante de los demás, no ha logrado alcanzar un perfecto control de sus impulsos nerviosos y no logra dominar el miedo escénico; este hecho, por afectar directamente su rendimiento musical, le causaba una bajada de motivación quizá debido al pensamiento de no estar a la altura de sus compañeros y de no estar contribuyendo al conjunto tal como debería. De todas formas, y teniendo en cuenta las enormes posibilidades de maduración que Aurora tiene por delante (debido a su edad), lo de resolver el problema del control emocional debido al miedo escénico, podría considerarse como uno de los factores sobre los cuales intervenir con el trabajo de los años sucesivos.

A pesar de eso, uno de los elementos más positivos que ha caracterizado el gradual cambio que Aurora ha llevado a cabo y, en general, su primer impacto

con la experiencia musical, ha sido su constante capacidad de concentración y atención así como la adquisición de una capacidad empática que la ha llevado, hacia finales de año, a prestar ella misma ayuda a los compañeros en dificultad según sus propios medios y posibilidades.

El ámbito acogedor, participativo, abierto a toda clase de colaboraciones llevado a cabo por el profesorado muy probablemente ha agilizado el proceso de inclusión de Aurora, que ha logrado superar el bloqueo inicial para relacionarse con personas diferentes y mayores que ella con total naturalidad.

También el rendimiento escolar ha ido mejorando a lo largo del año; si bien nunca ha demostrado tener problemas en el proceso aprendizaje y en el alcance de buenas notas, el profesorado ha evidenciado unas mejoras en términos de seguridad y autonomía en la gestión y organización de su estudio.

Bajo el perfil del seguimiento de la alumna y, aún más, con lo referente al funcionamiento del curso de instrumento musical y sus influencias positivas fuera del instituto hay que destacar la implicación activa de los padres de Aurora en las actividades musicales organizadas.

Resumen de los aspectos mejorados (derivados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios)

Analizando los datos recogidos, las mejoras más evidentes podríamos resumirlas en los siguientes puntos:

- Se siente integrada en el grupo clase y en el grupo orquestal. Se desenvuelve con más autonomía y seguridad en los contextos grupales y logra relacionarse

adecuadamente para su edad en situaciones, contextos diferentes así como enlazar relaciones con personas mayores.

- Es capaz de tomar la iniciativa en el diálogo y se relaciona con espontaneidad cuando lo necesita: pide ayuda, consejos ideas y escucha con atención.

- Muestra mayor capacidad empática y si alguien está en dificultad intenta comprender su situación para después ofrecer su ayuda según sus medios y posibilidades.

- Logra comunicarse de forma asertiva a través de una expresión sencilla pero clara en la exposición y eficaz en el resultado.

- Es capaz de enlazar nuevas amistades con los compañeros mayores que ella y mantenerlas también fuera de los momentos de estudio.

- Es responsable y seria en su estudio y logra ponerse retos siempre más altos por su propia cuenta (además de los propuestos por el profesorado).

- Durante los ensayos controla sus impulsos adecuadamente. Muestra una actitud serena y tranquila que, en coincidencia de alguna exhibición pública, pierde con facilidad.

- Se siente más aceptada en el grupo y apreciada por sus compañeros/as y profesores.

- Ha evolucionado bastante rápidamente en la adquisición de la técnica instrumental así como en el desarrollo de las capacidades de escucha, precisión rítmica y de afinación en la actividad musical de grupo.

- Muestra mucho interés y seriedad en la realización exacta de sus papeles y, también gracias a sus habilidades técnicas, es capaz de reproducir con precisión y fidelidad musical los consejos del director y de sus compañeros más avanzados.

2.3.6. Caso 6: Luca (Clarinete-Tuba)

Situación de partida

- Perfil personal (actitud, motivación, situación escolar)

Alumno externo al instituto por haber acabado el año anterior la asignatura de instrumento musical en la especialidad de clarinete. Actualmente, frecuenta el primer año de secundaria (liceo científico) y paralelamente el conservatorio de música (especialidad de tuba). Muy reservado, respetuoso y motivado hacia el aprendizaje. Demuestra mucha voluntad y espíritu de trabajo, y su expediente escolar se caracteriza por su trayectoria positiva tanto sobre el plano del rendimiento como del comportamiento.

A pesar de su perfil de alumno modelo, ha manifestado desde sus comienzos en la escuela secundaria de primer grado, evidentes problemas de incluirse en el grupo clase sobre todo por su timidez en las relaciones con los demás. Si bien su actitud ha ido mejorando progresivamente, todavía le cuesta empezar a establecer relaciones de amistad. Suele rechazar el contacto visivo, habla con voz muy baja y, si no es expresamente obligado, huye de cualquier cargo de hablar en público.

Después de haber acabado el curso de instrumento musical en la clase de clarinete, ha manifestado voluntariamente la idea de seguir con los estudios

musicales en conservatorio donde se ha matriculado en la especialidad de tuba; la elección de empezar también el estudio de la tuba (paralelamente al clarinete), surgió hace tres años y, precisamente, con el fin de entrar a formar parte de la orquesta “Ragone” con la cual colabora desde hace dos años.

- Necesidades detectadas

Ya desde cuando frecuentaba la escuela secundaria de primer grado, había surgido a luz que el alumno necesitaba adquirir mayor seguridad, concienciarse de sus muy buenas potencialidades para llegar a formarse una imagen segura de sí mismo que le permitiera desenvolverse en contextos plurales con capacidad de establecer relaciones sociales con sus coetáneos y, sobre todo, con gente mayor que él, con la cual las dificultades parecían aumentar de forma muy marcada.

Con este fin, y gracias a su motivación y su facilidad técnica e interpretativa con el instrumento, se le han propuesto (y se le siguen proponiendo en la actualidad en su actividad con la orquesta “Ragone”) cargos de responsabilidad, tanto desde el punto de vista musical como de dirección de algunas cuestiones organizativas de la orquesta. La finalidad es la de dejarle desempeñar un rol importante dentro del contexto orquestal para que pueda sentirse apreciado por su labor y agradecido por los demás; de esta manera podría llegar a relacionarse de forma más segura, abierta y espontánea superando la barrera de su timidez y el miedo al fracaso que todavía parece bloquearlo.

- Situación familiar

La situación familiar se ha comprometido hace unos años debido a una operación de policía en el pueblo en la cual el padre ha sido encarcelado (si bien por motivos no directamente relacionados con la criminalidad organizada). Cuando ocurrieron los hechos Luca estaba frecuentando ya el curso de instrumento musical del instituto. Hasta entonces, la familia gozaba de buena reputación en el pueblo y vivía en condiciones socio-económicas muy estables; además, el padre era un apreciado profesional. A partir de este hecho, el equilibrio familiar se desestabilizó y el chico, consciente de toda la situación, parece haber sufrido mucho la falta del padre en casa y, quizás, aún más tras conocer la causa por la cual se encontraba en prisión; si bien no lo evidencia de forma clara, el hecho de huir de muchas posibilidades de contactos con sus compañeros y su actitud muy tímida y reticente, podrían ser reacciones de miedo para evitar probables preguntas sobre su padre.

- Formación musical

La natural inclinación que Luca ha demostrado hacia la música desde muy joven ha recibido probablemente un gran impulso por el entorno musical que siempre lo ha rodeado; en su familia había otras personas que estudiaban música (si bien de forma no profesional) y su hermana también frecuentaba el curso de instrumento del instituto. Además, Luca siempre ha demostrado interés en acudir a los actos musicales que se organizaban en el pueblo. La elección del instrumento ha sido voluntaria, aunque la preferencia del clarinete parece debida más al hecho de conocer de antemano al profesor (y tener más confianza en él)

que a una verdadera inclinación hacia este instrumento. Una prueba de eso podría ser el hecho de que, al cabo de unos años, y con el fin de formar parte de la orquesta “Ragone”, Luca manifestara la idea de empezar el estudio de la tuba. Esta elección fue también fuertemente apoyada por el director Managò, porque por una parte permitía a la orquesta tener un músico muy válido con un instrumento muy poco elegido por los jóvenes, y, por otra parte, ofrecía al alumno un rol importante dentro de la orquesta que podría entregarle seguridad y confianza en sí mismo.

- Valoración del equipo de profesores de instrumento musical

El caso de Luca ya había llamado la atención del equipo de profesores de instrumento musical cuando el alumno frecuentaba la escuela secundaria de primer grado, sobre todo en el período sucesivo a la detención del padre, durante el cual los problemas de inclusión llegaron a ser más evidentes. El equipo de profesores y en particular medida el Prof. Managò, teniendo en cuenta las excelentes cualidades musicales y su inclinación hacia el estudio, propusieron al alumno formar parte también de la orquesta “Ragone”, apoyando su voluntaria elección de empezar con la tuba.

Actualmente, habiendo acabado el curso de instrumento, el director Managò, conjuntamente con la familia de Luca y el nuevo profesorado del conservatorio, han decidido seguir con las medidas inclusivas puestas en marcha en los años anteriores. El hecho de proporcionarle retos musicales continuos (estudios exigentes técnicamente y musicalmente, conciertos, concursos, etc.) es el eje central en torno al cual se está desarrollando la labor didáctica para que el alumno

siga desarrollando la confianza en sí mismo y la seguridad en sus potencialidades, para llegar a desenvolverse con autonomía en una red normal de relaciones interpersonales. Además, se le podría estar abriendo una posibilidad de realización personal y laboral en un futuro próximo.

Observaciones clases de instrumento (tuba) en el conservatorio

- Primer trimestre

El alumno se implica con mucha dedicación en el estudio del instrumento. Se observa una fuerte motivación que le permite desarrollar y potenciar las muy buenas calidades musicales que posee. El hecho de enfrentarse con un instrumento nuevo y muy diferente por impostación del clarinete (que solía tocar al instituto) le comporta un esfuerzo mayor que, gracias a su responsabilidad, seriedad y organización en el estudio, logra llevar a cabo sin evidentes dificultades. En clase de instrumento demuestra una actitud muy seria y respetuosa pero, al mismo tiempo, tímida y reservada. Solo toma parte en el diálogo si es expresamente llamado a hablar y suele escuchar los consejos del profesor de forma atenta pero muy pasiva. En las clases de grupo dicha actitud se revela aún más patente. Realiza su parte correctamente y está muy concentrado en lo que se le dice; sin embargo evidencia dificultades en tomar la iniciativa en el diálogo tanto en los momentos de estudio como en las pausas o en los momentos de diversión.

- Segundo trimestre

El alumno ha logrado mejorar su actitud en las actividades grupales con respecto a la primera parte del año. Se muestra más favorable a la interacción con los demás y participa de forma activa y propositiva en el cumplimiento de las tareas asignadas. Todavía tiene alguna dificultad en empezar el diálogo y en tomar la iniciativa, pero participa en las discusiones que surgen expresando su punto de vista e ideas personales para la resolución de problemas. Es más seguro de sus medios musicales y el aprecio que tanto el profesor como sus compañeros le demuestran explícitamente le proporciona mayor confianza en sí mismo.

- Tercer trimestre

Los leves cambios evidenciados en el segundo trimestre han ido mejorando de forma muy rápida en la última parte del año. El alumno ha mejorado notablemente su nivel musical y ha logrado fortalecer, también gracias a eso, la confianza en sí mismo y en sus medios. De todas formas, siempre ha mantenido una actitud muy humilde y disponible en ayudar a sus compañeros en dificultad. Gracias al grado de seguridad alcanzado, se desenvuelve con mucha autonomía también en las situaciones grupales, se relaciona con los demás aportando su contribución personal y toma la iniciativa en enlazar diálogos o plantear cuestiones didácticas para encontrar soluciones a los problemas encontrados. Ha madurado también bajo el perfil de la personalidad, demostrando autonomía en tomar decisiones y un fuerte sentido de responsabilidad en llevarlas a cabo.

Observaciones clases matinales

- Primer cuatrimestre

Alumno muy educado muestra, en la mayoría de las asignaturas, aplicación en los trabajos y motivación en mejorar sus conocimientos culturales. Cumple de forma muy precisa con las tareas asignadas, sin embargo, en algunas nuevas asignaturas encuentra dificultades en alcanzar resultados positivos y eso lo proporciona una cierta desmotivación. El hecho de encontrarse en una nueva realidad, también le proporciona algunas dificultades en enlazar relaciones amistosas con los nuevos compañeros. No logra controlar completamente sus reacciones nerviosas en las situaciones en las cuales está obligado a hablar delante de los demás y prefiere trabajar de forma escrita. Aunque tome parte en los trabajos de grupo, su aportación es muy limitada en términos de propuestas elaboradas. Cumple las tareas asignadas con seriedad, pero se limita a escuchar de forma pasiva y contesta solo si es expresamente estimulado.

- Segundo cuatrimestre

En la segunda parte del año, el alumno ha evidenciado un cambio positivo con lo referente a la capacidad de desenvolverse en las ocasiones en las cuales está obligado a relacionarse con otras personas, incluso con aquellas mayores que él o que no conoce de antemano. Muy educado y respetuoso en la forma de dialogar y escuchar, ha ganado confianza en sus medios que le permite expresarse con seguridad, con fluidez en el habla y con eficacia y asertividad en la comunicación.

Logra controlar sus impulsos nerviosos y, si bien la timidez sigue siendo un tratto distintivo de su personalidad, ya no es causa de bloqueos o dificultad en acercarse a los demás.

Es muy autónomo en la organización de su trabajo y ha alcanzado una fuerte sensibilidad que se traduce, en muchas ocasiones, en una actitud muy favorable en ayudar a sus compañeros en dificultad.

Observaciones orquesta “Ragone”

Luca parece muy bien integrado en la orquesta “Ragone”, siendo el año de observación el segundo de permanencia en el conjunto orquesta. El clima muy acogedor y el aprecio de todos sus compañeros le han proporcionado un alto nivel de autoestima y mucha seguridad en sí mismo y en sus medios. El hecho de cursar estudios de conservatorio lo sitúa a nivel técnico musical por encima de la mayoría de sus compañeros a los cuales, con mucha humildad y espíritu de grupo, ofrece ayuda en los momentos de dificultad. Se relaciona con los demás de forma muy natural, escucha con atención y participa activamente en las diferentes situaciones contribuyendo con su aportación personal o proponiendo de forma espontánea y respetuosa sus ideas para la resolución de problemas.

Calificaciones

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Italiano	7	7
Latín	5	6
Inglés	6	7
Historia	7	7
Geografía	6	8
Filosofía	7	7
Matemática	6	8
Física	6	7
Ciencias naturales	7	7
Historia del arte	7	8
Educación física	8	9
Religión (opcional)	8	9
Media de las notas	6,6	7,5

Calificaciones conservatorio:

Asignatura	Primera evaluación	Segunda evaluación
Instrumento principal	8	9
Lenguaje musical	7	8



Nota subida Nota igualada Nota bajada

Faltas de asistencia a las clases matinales (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
20	10	5	20	10	10	15	5	0

Faltas de asistencia a las clases de instrumento principal en el conservatorio (número de horas por mes)

Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
2	1	0	1	1	0	0	0	0

Entrevistas

- Entrevistas al profesorado del conservatorio: profesor de tuba (instrumento principal), profesor de Música de Cámara y profesor de Lenguaje Musical)

Alumno muy educado y respetuoso, posee muy buenas cualidades musicales que potencia y desarrolla gracias a una constancia de aplicación y seriedad en el estudio. Si bien su carácter marcadamente tímido y reservado le dificulta relacionarse con profesores y alumnos de forma natural y relajada, a lo largo del año, ha logrado alcanzar más seguridad en sí mismo y esto le ha favorecido la adquisición de una actitud más disponible y favorable a la interacción social. Ha logrado madurar también desde un punto de vista musical y, sobre todo, por lo que se refiere al control de sus emociones y del dominio del miedo escénico. La práctica de grupo, debidamente potenciada por el profesorado del conservatorio, ha agilizado este proceso en cuanto, por una parte ha aumentado de forma considerable las ocasiones de entrar en contacto con personas nuevas y, por

otra, ha proporcionado al alumno situaciones diferentes y de estrés emotivo que le han ayudado a fortalecer su personalidad.

- Entrevistas al profesorado de las demás asignaturas (liceo científico)

A pesar de las dificultades iniciales observadas en lo referente a la capacidad de enlazar relaciones de forma natural y a la falta de confianza en sí mismo, a lo largo del año, el alumno ha evidenciado leves pero importantes cambios respecto al nivel de autonomía alcanzado y a la capacidad de desenvolverse con seguridad en la mayoría de las situaciones. A finales de año, ha logrado madurar también bajo el perfil de su personalidad demostrando un alto sentido de responsabilidad y capacidades de elaborar pensamientos muy personales y originales que expresa con fluidez en el habla y eficacia en la comunicación. Ha dejado de rechazar el contacto visual y ha alcanzado notables capacidades de comunicación no verbal a través del uso adecuado de los movimientos y gestos.

Cuestionario familias

La familia se muestra muy agradecida por la presencia del curso de instrumento musical en la escuela secundaria de primer grado y, al mismo tiempo, muy satisfecha de su funcionamiento y de la influencia que dicho curso está desarrollando para toda la comunidad. De hecho, si bien sin forzarlos, siempre han apoyado la elección de los hijos de estudiar música (también la hermana de Luca estudia música en el curso de instrumento musical). Destacan la importancia de la cultura musical para los jóvenes adolescentes en cuanto creen que la

posibilidad de hacer y practicar música (sobre todo la práctica de conjunto) contribuye de forma incisiva al desarrollo de las personalidades, sin necesariamente que éstos últimos lleguen a ser músicos profesionales. Además, la familia de Luca hace hincapié en la importancia que tienen las familias en colaborar activamente con el instituto y con la actividad de instrumento musical para generar un enlace directo con la escuela y crear una red de conexiones en la cual, cada uno según su papel, pueda aportar su contribución. La familia de Luca ha notado un cambio positivo en su hijo, especialmente a finales del año de observación. Además de los resultados musicales conseguidos, destacan su mayor autonomía y el fortalecimiento de su personalidad que Luca ha logrado extrapolar a otros ámbitos de su vida social y escolar.

Cuestionario alumnos

El acercamiento De Luca al mundo musical ha sido favorecido por la influencia que la actividad de la orquesta del instituto y la orquesta “Ragone” ha tenido en su vida escolar ya cuando frecuentaba la escuela primaria. La elección de empezar el estudio de un instrumento musical fue voluntaria y entre los elementos que más contribuyeron a apuntarse al curso, Luca destaca la posibilidad de poder hacer música con sus compañeros y la de formar parte de la orquesta para poder tener muchas ocasiones de exhibirse también fuera del pueblo. El alumno está muy satisfecho de su experiencia musical en el instituto y, la prueba más evidente de eso, ha sido su libre elección (si bien apoyada por la familia y profesorado) de querer continuar con los estudios profesionales en conservatorio. Luca evalúa

con mucha positividad las dos experiencias orquestales que ha llevado a cabo en el pueblo (la del instituto primero y luego la “Ragone”) no sólo desde un punto de vista musical sino también porque, gracias a eso, ha adquirido otras cualidades que lo han ayudado a madurar como persona; colaborar para un resultado común, ayudarse de forma recíproca, crecer en un ámbito sano, compartir momentos de trabajo con profesores y compañeros, divertirse a través de la música, saber escuchar a los demás, son algunos de los elementos que el alumno reconoce haber desarrollado propio gracias a su experiencia musical.

Evaluación final y conclusiones

El caso de Luca podría ser otro ejemplo de las consecuencias positivas que el curso de instrumento musical, conjuntamente a la actividad de la orquesta “Ragone”, está desempeñando para toda la comunidad de Laureana.

En el año de puesta en marcha de la investigación, Luca había terminado de cursar el curso de instrumento musical y frecuentaba el primer año de tuba en el conservatorio de Vibo Valentia⁶³, el primer año de estudios superiores en el Liceo científico de Palmi⁶⁴ y seguía acudiendo a todas las actividades de la orquesta “Ragone”.

Según lo dicho, los datos recogidos acerca de la situación de Luca se han centrado en las dos escuelas y en su actividad orquestal en la comunidad de Laureana en cuanto, a pesar de haber ya vivido la experiencia de instrumento

⁶³ Ciudad Capital de Provincia y sede de conservatorio.

⁶⁴ Ciudad en provincia de Reggio Calabria, sede de las escuelas superiores logísticamente más cercanas a Laureana.

musical en el instituto, su fuerte motivación hacia los estudios musicales chocaba con su forma de comportarse en las nuevas situaciones escolares, quizá debido a la recién detención del padre.

Tanto en el conservatorio como en el liceo, Luca se presentaba como un chico muy tímido y nervioso, con una notable inseguridad a la hora de realizar las tareas asignadas, si bien las capacidades técnicas que poseía estaban por encima de lo requerido. Se dirigía a los demás con un tono de voz muy bajo y en muchas ocasiones evitaba el contacto visivo. Se quedaba muy pasivo en el diálogo con el profesorado y se limitaba en intentar realizar correctamente los ejercicios propuestos sin expresar dudas o formular preguntas.

La falta de seguridad que Luca demostraba tener, no coincidía con sus cualidades técnicas y sus conocimientos tanto culturales como musicales. Por otra parte, durante las actividades de la orquesta "Ragone", a las cuales acudía con mucha constancia, su actitud se presentaba mucho más abierta y favorable a la socialización y a la interacción con los demás. En el conjunto de la orquesta Luca se mostraba incluido como un líder positivo, apreciado por sus muy buenas calidades musicales, y disponible a prestar ayuda cuando sus compañeros necesitaban apoyo.

Según las entrevistas realizadas, el bloqueo que Luca demostraba en el conservatorio y en el liceo se debía en parte a su carácter tímido en reaccionar en situaciones nuevas y con personas que no conocía de antemano, pero también a los hechos que han interesado su familia y su padre.

De todas formas, a lo largo del año se ha observado un cambio de actitud que, desde la orquesta y el conservatorio, ha logrado exportar también al ámbito

escolar del liceo. Su afirmada afición por la música, la implementación de las actividades de conjunto en el conservatorio, así como la normal actividad de la orquesta “Ragone”, han ejercido un rol de eje motivador que le han ayudado a reencontrar aquella seguridad en sí mismo que parecía haber perdido.

Uno de los elementos más positivos que se han observado a finales del año es la mejora sustancial de su actitud empática. Sobre todo en el contexto de la orquesta “Ragone”, gracias también a los encargos de tutoría musical que recibía por el director, ha logrado desarrollar el doble rol de músico y tutor de los más pequeños con mucha seriedad, responsabilidad y humildad. El hecho de saber más que sus compañeros nunca se ha convertido en una herramienta para presumir, sino que, al revés, el hecho de poder ser útil a sus compañeros ha fortalecido su autoestima y fomentado las relaciones con los demás.

Además, el hecho de tener una agenda musical bastante densa de actividades y numerosas actuaciones, le ha proporcionado un control muy firme del miedo escénico que se traduce en seguridad y concentración en las exhibiciones públicas.

Resumen aspectos mejorados

Según los datos recogidos durante el año de observación, los elementos más importantes que Luca ha logrado mejorar podrían resumirse en los siguientes aspectos:

- Se relaciona con naturalidad y autonomía en diferentes contextos.

- Ha madurado notables capacidades empáticas; es capaz de comprender las emociones y las dificultades de los demás en las diferentes situaciones.
- Se comunica con asertividad, claridad en la exposición y originalidad en la elaboración de los contenidos
- Es capaz de enlazar relaciones amistosas y mantenerlas también fuera de los espacios didácticos.
- Logra fijarse retos muy ambiciosos y luchar por ellos. Está muy motivado por mejorar y muestra un alto nivel de exigencia personal.
- Muestra seguridad en tomar decisiones para la resolución de conflictos. Controla adecuadamente sus impulsos nerviosos y se dirige a los demás con respeto y educación.
- Es muy valorado por sus compañeros/as tanto por sus cualidades musicales como por su actitud disponible a la colaboración.
- Ha logrado sentirse mucho más integrado en los contextos grupales en los cuales participa.
- Demuestra un comportamiento muy favorable a prestar ayuda a otros/as cuando lo necesitan. Es consciente de su rol dentro de los grupos y, lejos de poner en muestra su lucimiento personal, revela una atención particular hacia el resultado global.
- Debido a un estudio muy escrupuloso y constante, ha logrado desarrollar sus naturales cualidades musicales llegando a alcanzar un nivel musical que se caracteriza por una sólida base técnica y originales capacidades interpretativas.

- Demuestra mucho interés hacia el hecho sonoro en general y quiere ampliar su cultura musical general; propone nuevas ideas de repertorio, compara versiones con propiedad de conocimientos musicales; además, muestra una actitud muy favorable al compartir sus experiencias de aprendizaje con los alumnos más pequeños con el fin de ayudarles a superar sus dificultades.

3. RESULTADOS

Los resultados que se han extraído a través del proceso de análisis, se han ordenado contestando a las preguntas de la investigación y siguiendo un procedimiento dictado por la tabla general en la cual cada pregunta su había asociado a sus correspondientes objetivos, herramientas de recogida, informantes e indicadores.

Para la obtención de los siguientes resultados se ha intentado minimizar algunos de los problemas conectados con la interpretación de los datos y su análisis como el carácter multifacético de los mismos (Rodríguez et al., 1996, p.34) y la naturaleza preminentemente verbal de los mismos; ambos factores exponen al investigador a un trabajo de interpretación muy problemático y lo obliga a disponer de una cantidad de datos lo suficientemente amplia para llegar a sacar unos resultados lo más representativos posible.

Según lo dicho, se ha contestado de forma paralela al esquema general respetando el orden de las preguntas elaboradas desde las más generales hasta las más concretas para poder ofrecer al lector un cuadro escalonado y fragmentado de los resultados obtenidos en relación a su sub-área de investigación.

1) ¿Qué medidas didácticas y de organización se ponen en marcha para fomentar la inclusión a través de la asignatura de instrumento musical y la práctica de conjunto?

El hecho de considerar la práctica de conjunto como el eje central en torno al cual desarrollar la actividad didáctica de las cuatro especialidades del curso de instrumento ha representado, además de una obligación profesional (por las horas obligatorias establecidas por los programas ministeriales), un factor determinante para fomentar la interacción social entre los alumnos y ofrecer unas posibilidades alternativas de recuperación, sobre todo a aquellos que presentaban un mayor riesgo de exclusión.

Al trabajar en una realidad social complicada, culturalmente poco desarrollada y con muy pocas posibilidades de diversión para los jóvenes, el crear desde cero un polo musical como punto de referencia para toda la comunidad ha sido un reto tanto difícil de realizar como sorprendente y satisfactorio por los resultados que se han observado. Además, el hecho de que, a partir del curso de instrumento del instituto, haya surgido la realidad musical de la orquesta “Ragone” y se haya creado una estrecha conexión musical con fuertes influencias sociales para toda la comunidad, es uno de los factores que más ha llamado la atención por el fuerte impacto cultural y social que se ha observado.

La acogida que el mismo curso ha recibido dentro del instituto, evidenciado por la numerosa participación de los alumnos, así como por la implicación activa de las familias no sólo han sido dos elementos de gran importancia para el logro del mismo curso, sino también un estímulo para el profesorado para seguir trabajando de forma conjunta, coordinada y eficaz.

Durante el desarrollo de la actividad de instrumento musical, tanto de las clases individuales así como en los ensayos y conciertos, ha sido fundamental establecer unas pautas organizativas con el fin de generar un ambiente acogedor y relajado

pero al mismo tiempo fijar unas reglas precisas para que el trabajo diera los resultados esperados y la misma asignatura no se convirtiera en un simple juego. Dentro de este, ya por sí difícil equilibrio, ha sido además necesario poner en marcha una serie de medidas aptas a ayudar aquellos alumnos con riesgo de exclusión, la mayoría de los cuales no había elegido la frecuencia del curso de forma voluntaria. En cuanto a las medidas puestas en marcha para despertar la motivación y agilizar el mismo proceso de inclusión, hay que resaltar el constante trabajo por parte del profesorado en buscar la actitud más favorable (entre el didacta y la persona de confianza) para intentar establecer con cada alumno aquella relación que permitiera ganarse su confianza y para que éste último pudiera relacionarse de forma natural y espontánea. Si, por una parte, este hecho está favorecido por la estructura misma de la asignatura de instrumento musical (al haber clases individuales y al tratarse de un contexto muy diferente del de las clases matinales), por otra, el no pretender particulares exigencias por parte del alumnado podría revelarse muy peligroso tanto en términos de eficacia de la enseñanza como de deontología profesional. Según lo dicho, el fomento de un clima acogedor ha sido una de las características más importantes que se han observado así como la presencia, en la mayoría de los casos, de una relación profesor-alumno más relajada pero siempre basada en reglas muy firmes en cuanto a educación y respeto. Además, aunque las clases individuales representen el punto de partida desde el cual construir el trabajo de conjunto, la organización general puesta en marcha a través del fomento de grupos de trabajo (también en fase de estudio) ha tenido consecuencias muy positivas para todos los alumnos. Tanto a nivel teórico como práctico las actividades grupales organizadas dentro de la misma clase así como entre más especialidades, han

registrado una fuerte acogida por parte de los alumnos y han sacado a la luz resultados muy positivos no sólo bajo el perfil técnico-musical; acostumbrar los alumnos al trabajo colaborativo ha permitido el conocimiento de los demás, agilizado el proceso de socialización y favorecido el desarrollo de las habilidades sociales que, en algunos casos, estaban muy por debajo de lo necesario (por diferentes razones). Por otra parte, hay que evidenciar que toda clase de actividades grupales (desde los más pequeños ensembles hasta la orquesta) ha sido debidamente conducida por el equipo de profesores, que con oportunas medidas han logrado, en la mayoría de los casos, crear laboratorios de convivencia, antes que meros conjuntos musicales. Se ha fomentado la ayuda recíproca, se han entregado cargos de responsabilidad a los alumnos más avanzados con el fin de procurar la preparación de los más pequeños y, cosa aún más importante, los mismos alumnos han sido involucrados en algunas de las decisiones de la actividad didáctica a desarrollar como, por ejemplo, la elección del repertorio, propuestas de trabajo o de las manifestaciones y concursos a realizar. El sentirse parte activa de la actividad, en la mayoría de los casos, ha generado una mejora de la motivación general que ha tenido influencias positivas directas también en el nivel musical alcanzado.

El clima relajado y motivador generado durante las actividades de instrumento musical ha favorecido seguramente la participación y la implicación activa también de los alumnos con riesgo de exclusión que, muy probablemente, han confiado más en el entorno didáctico-social que les rodeaba y han creído con más seguridad en sus posibilidades llegando a sentirse parte activa del proceso de aprendizaje. De todas formas, siempre se ha marcado un alto nivel de exigencia hacia el respeto de las reglas de convivencia y se ha intentado proporcionar un

ámbito de igualdad donde cada uno tenía sentido en relación a los demás; se han limitado las ocasiones de lucimiento personal e implementado todas aquellas medidas aptas a favorecer la colaboración recíproca con el fin de concienciar a los alumnos que lo imprescindible era el resultado global constituido por todas las partes, cada una con la misma importancia. La asunción de este concepto por parte de los alumnos ha tenido resultados muy positivos también fuera del contexto orquestal. La mayoría de los alumnos ha sido capaz de exportar las habilidades empáticas y el comportamiento prosocial madurado a través de la experiencia musical de conjunto también en otros ámbitos, como el de las clases matinales, durante las cuales también se han observado con frecuencia momentos de ayuda recíproca y espontánea entre alumnos.

Como hemos visto, uno de los elementos básicos en el desarrollo de las actividades del curso, ha sido el de fomentar la motivación inicial de cada alumno con retos estimulantes, en muchos casos a través de la intensificación de la parte práctica, sobre todo para aquellos alumnos que demostraban un cierto rechazo hacia la parte teórica. Por otra parte, para algunos también se ha adelantado la entrada en la orquesta, si bien el nivel técnico no era lo suficiente desarrollado como para desempeñar los papeles requeridos; el objetivo de esta medida didáctica, ha sido el de proporcionar un ambiente de sana competición, ayuda recíproca y un clima acogedor que pudiera funcionar como un estímulo alternativo y diferente de las clases matinales para el trabajo y la adquisición de las habilidades sociales y personales, además de las musicales.

Como también afirma el prof. Berlinguer, la importancia de practicar el estudio de instrumento musical y, aún más, de la práctica de conjunto, se hace aún más evidente en la edad de la adolescencia, en la cual la socialización y la necesidad

de la comparación con los demás es de fundamental importancia para el desarrollo integral de las personas. A partir de ahí, la importancia que juega una asignatura como la de instrumento musical por ofrecer la posibilidad gratuita de la práctica musical a una platea muy amplia de alumnos que, al no ser así, se quedarían excluidos por falta de posibilidades debidas a diferentes factores (geográficas, económicas, sociales, etc.) y que tendrían el mismo impacto negativo en términos de desarrollo de la personalidad y de crecimiento emocional, social e intelectual.

Con el fin de crear un contexto diferente y estimulante para los alumnos con riesgo de exclusión y proporcionarles posibilidades alternativas de recuperación, ha sido necesario intervenir con oportunas modificaciones de la metodología y contenidos. Según los principios de la Educación Musical Inclusiva (EMI) que apunta Sabbatella Riccardi (2008), un rol determinante para el logro de la actividad de instrumento musical ha sido el de conocer las diferentes necesidades educativas y elaborar las respuestas didácticas adecuadas para que los alumnos tuvieran éxito en su aprendizaje y participaran en igualdad de condiciones.

Como se ha visto, una de las medidas principales para el logro de este fin, ha sido la elaboración de adecuadas adaptaciones curriculares para proporcionar a los alumnos en dificultad una posibilidad de inclusión, independientemente del nivel musical alcanzado. Esta medida, de fundamental importancia para el desarrollo de los fines sociales de la asignatura de instrumento, no se ha limitado a una simple inclusión de los alumnos en un contexto orquestal para que socializaran con sus compañeros. El hecho más significativo ha sido encontrar el justo equilibrio en adaptar las partituras según las posibilidades técnicas pero, al mismo tiempo elaborar unos retos musicales que funcionaran como estímulo para

despertar también la motivación personal en mejorar y creer en sus propias potencialidades. El objetivo de esta intervención didáctica, si bien difícil de lograr, ha sacado a la luz múltiples resultados positivos: por una parte se ha fomentado el clima de colaboración en un contexto orquestal donde los alumnos en dificultad han logrado confiar y relacionarse con sus compañeros para buscar apoyo, enlazar amistades y sentirse parte integrante de un grupo a través de la concienciación de que también su parte era importante para el alcance del reto global; por otra parte, se ha despertado el interés hacia el estudio y la motivación en desempeñar papeles orquestales más exigentes técnica y musicalmente; la mayoría de los alumnos que han empezado la actividad orquestal de forma anticipada, han evidenciado un actitud favorable y una dedicación mayor en mejorar sus habilidades musicales, muy probablemente empujados por la sana competición con los demás, el aprecio de sus compañeros y las satisfacciones personales durante las exhibiciones públicas.

Las numerosas exhibiciones públicas organizadas a lo largo del año son otro aspecto a considerar, peculiar a la asignatura de instrumento musical y que, según los datos recogidos, ha contribuido de forma incisiva al desarrollo tanto de la motivación y del interés como, y sobre todo, de las personalidad de los alumnos.

Gracias a estas oportunidades, se han podido trabajar, madurar y fortalecer aspectos caracteriales y emocionales en cuanto las mismas actuaciones representan una herramienta única, siempre distinta e insustituible para el desarrollo del control emotivo, así como para el fortalecimiento de la autoestima y la consolidación de las relaciones interpersonales en un clima de respeto y convivencia.

Desde este punto de vista, la asignatura de instrumento musical ha alcanzado sus retos extra musicales, que, como ya hemos comentado, consisten en educar a través de la música a la socialización e intentar desarrollar capacidades, valores y destrezas para convivir de forma adecuada en una sociedad (López et al., 2010).

Las numerosas actuaciones extraescolares que se han organizado a lo largo de todo el año, han constituido un factor didáctico y emotivamente estimulante por ser la concretización del trabajo compartido y la demostración práctica de los resultados alcanzados. Pero, el valor más profundo de las exhibiciones públicas radica en ser “experiencias vivenciales” (Dewey, 1934, p.204) irrepetibles por haberse compartido emociones y sentimientos únicos en un determinado momento.

2) ¿Qué grado de preparación musical (teórico y práctico) proporciona el curso de instrumento musical?, ¿Qué tipo de ventajas/limitaciones musicales tiene la escuela con curso de instrumento musical?

La singularidad de la asignatura de instrumento musical con respecto a las demás que forman parte de la oferta formativa de una escuela secundaria de primer grado, se hace aún más patente bajo el aspecto de su relación con el nivel de preparación musical que se supone tiene que proporcionar a los alumnos que eligen cursarla. Una de las cuestiones que ha involucrado a alumnos y profesores

(y sigue siendo objeto de discusión) es el sentido técnico-musical que caracteriza el mismo curso al encontrarse en un contexto didáctico aparentemente fuera del ciclo de instrucción musical y con un marco legislativo que, si bien se ha mejorado a lo largo de los años, todavía no clarifica algunos aspectos relativos al carácter propedéutico-musical en una óptica de formación musical global (tanto estética, como histórica y técnica).

Una parcial respuesta, que no supone una justificación completa ni otorga un pleno sentido deontológico a la asignatura, podría encontrarse en el primer núcleo “ideológico” que ha dado origen a la implantación de esta asignatura en la escuela secundaria de primer grado. Tal como se ha comentado en los apartados anteriores (y evidenciado por las palabras del Prof. Berlinguer), el objetivo principal del nacimiento de esta asignatura no fue el de tener un carácter de especialización-profesional, sino el de ofrecer la posibilidad de ejercer y fomentar la práctica musical (con particular atención a la de conjunto) para una platea de alumnos lo más amplia posible y de forma estrictamente pública y gratuita. La “responsabilidad” de proporcionar una formación musical altamente caracterizada y profesional era prerrogativa de los conservatorios a los cuales se exigía (y exige) una cierta autonomía y especificidad de la enseñanza, a tal punto que se han comparado con los niveles universitarios. Desde esta perspectiva, la finalidad artístico musical de la asignatura de instrumento musical es colmar la laguna según la cual la posibilidad de practicar música se vinculaba casi necesariamente con una muy restringida parte de jóvenes que elegían los estudios musicales como probable salida de afirmación profesional. Según lo expuesto, la formación musical que debería ofrecer el curso de instrumento tendría que ser una familiarización de los principios básicos teóricos y musicales para ofrecer a la

generalidad de los alumnos las posibilidades de acercarse a la práctica musical sin que eso se vincule al hecho de formar necesariamente músicos profesionales. Tal como afirma con fuerza el ex ministro Berlinguer, el proceso de enseñanza aprendizaje en general se aleja así de su faceta demasiado lógico-cognitiva y focaliza también su acción educativa sobre el realizar prácticamente elaborados artísticos contribuyendo al desarrollo integral de las personas.

Bajo este punto de vista, entonces, el hecho de proporcionar una preparación técnica de calidad capaz de conectarse con el proseguimiento de los estudios en conservatorio no es un elemento imprescindible o, en la mayoría de los casos, una cuestión necesaria para la aprobación de la asignatura. Según los datos observados y analizados, la existencia de programas de estudio detallados, no presuponen una dificultad tan elevada como para suponer grandes problemas para aprobar la asignatura y, además, como la normativa establece que la prueba práctica puede desarrollarse también en grupos pequeños es relativamente fácil poner a los alumnos en condiciones de superar el examen sin particulares dificultades.

Por otro lado sería inapropiado y deontológicamente poco correcto hablar de una asignatura cuya característica se acercaría más al aspecto de diversión, sin contenidos específicos a impartir, deberes a respetar y pruebas a superar u otras obligaciones didácticas (tanto por parte del profesorado como alumnos). Como hemos comentado anteriormente, cada especialidad instrumental tiene su respectivo programa por cumplir y es deber y derecho del profesor adoptar todas las estrategias didácticas para el cumplimiento del mismo. Independientemente

de la especialidad instrumental, los programas⁶⁵ detallan aspectos muy concretos a alcanzar que, debidamente trabajados, consentirían el seguimiento de los estudios profesionales en los liceos musicales o conservatorios. Tanto desde el punto de vista técnico como práctico, los alumnos, al acabar el trienio de estudios, tendrían que llegar a poseer una buena preparación básica tanto desde el punto de vista teórico como técnico. Además, el carácter individual de las clases, permite al profesorado diferenciar las programaciones pudiendo variar, reforzar, ampliar o potenciar los contenidos a impartir según cada alumno. La clase individual permite, de hecho, profundizar en los aspectos técnicos, interpretativos, de lectura y solfeo así como individualizar las estrategias didácticas según los intereses de cada alumno, sus calidades y potencialidades.

El hecho de que cada plaza del profesorado esté sujeta al número de alumnos que cursan la especialidad y que la misma podría desaparecer si no se alcanza el número mínimo de tres alumnos apuntados por curso, podría tener sus reflejos también en la forma de actuar en clase por parte del profesor. En muchos de los casos observados, la obligación de mantener rigor profesional y un método cualitativamente válido ha tenido que acoplarse y ajustarse con la necesidad de ganarse la complicidad de alumnos y familias, enlazar un clima didáctico relajado capaz de motivar, despertar interés y garantizar constancia en la frecuencia de las clases (sobre todo con el fin de no perder alumnos e incentivar la inscripción de otros para los años siguientes). De todas formas, el aspecto deontológico y una enseñanza de calidad en línea con los programas establecidos han tenido en la mayoría de los casos observados su predominancia sobre el mero aspecto lúdico (o de mayor complicidad con el alumnado), si bien se han diversificado las

⁶⁵ Anexo "A" del Decreto Ministerial del 6 de agosto 199 n.201. (Véase Anexo 7).

estrategias didácticas y las metodologías adoptadas por el profesorado para el alcance de los objetivos prefijados. Una vez más, sobre todo en los casos de mayor rechazo hacia la enseñanza musical, la música de conjunto se ha revelado un vehículo de gran utilidad no sólo para el trabajo y el desarrollo de aquellas habilidades técnicas y musicales básicas sino también para despertar la motivación y el interés hacia la asignatura y el fenómeno musical en general.

Aunque de forma muy general y teniendo en cuenta toda clase de diferencias (geográficas, centros escolares, tipo de alumnado, profesorado, etc.) se ha podido comprobar que desde el punto de vista técnico musical, el curso de instrumento musical ha sido capaz de transmitir no sólo una aproximación al mundo práctico musical y una familiarización con los estudios técnicos instrumentales sino también otros importantes aspectos ligados estrictamente a la práctica de un instrumento. Bajo este punto de vista, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos es capaz de leer una partitura musical sencilla (en clave de sol, de fa o el doble pentagrama según los instrumentos estudiados), ha adquirido una técnica básica del instrumento y una discreta autonomía en ejecutar piezas sencillas con un cierto grado de precisión técnica, rítmica y musical.

El constante ejercicio musical, con particular referencia a la práctica de conjunto, ha contribuido al desarrollo del oído interno que ha favorecido el alcance de un buen grado de afinación tanto individual como relativa, así como una natural predisposición a la escucha de sí mismos y las otras partes del conjunto. Las frecuentes actividades de conjunto, el apoyo de una oportuna elección del repertorio así como una conducción adecuada de las clases y de los ensayos por parte del profesorado, han permitido una cierta familiaridad también con aspectos

ligados al reconocimiento y la realización de fraseos simples con la utilización de una reducida pero diversificada gama de articulaciones.

Siempre de forma limitada a los recursos y al ámbito no estrictamente profesional, las experiencias de las clases musicales colectivas y de los ensayos orquestales han afianzado también aspectos musicales propios de la música de conjunto que, si bien cobran una importancia muy significativa en el currículo del músico profesional (pensamos en las probables salidas profesionales), no siempre se le otorga la necesaria atención (también durante los estudios de conservatorio). Entre estos aspectos cabe citar una espontánea atención y comprensión de la gestualidad del director, compenetración rítmica y dinámica en el conjunto, capacidades de entender y realizar los planes sonoros requeridos y, no menos importante, la adquisición de hábitos de trabajo propios de un conjunto musical (responsabilidad, seriedad, respeto, concentración y capacidad de mantener y transmitir una actitud positiva en la ejecución y en la relación con los demás).

Obviamente, como ya hemos subrayado, los resultados observados han de considerarse en relación a una asignatura que no tiene el objetivo de formar músicos profesionales, sino de ofrecer aquellas herramientas educativas necesarias al desarrollo del individuo peculiares de una enseñanza práctico-artística, además con la complicidad (no secundaria) de compartir la experiencia artística de forma grupal a través de la práctica musical de grupo. Por otra parte, la etapa evolutiva en la cual se encuentran chicas y chicos durante la fase de la adolescencia, es una fase en la cual se precisa del grupo para poder llegar a ser adultos. En este sentido, para los más jóvenes, el mismo grupo llega a ser sinónimo de un espacio libre donde comunicarse, confrontarse y compartir sus propias experiencias. Y es precisamente en estos contextos donde la

construcción, el desarrollo y el intercambio del lenguaje musical común puede jugar un rol de primaria importancia en cuanto, además de ser una herramienta de agregación eficaz (por sus aspectos lúdicos), también es capaz de convertirse en un vehículo de comunicación e interacción que traspasa la esfera verbal (Branca, 2012).

Los resultados antes expuestos son peculiares de la asignatura de instrumento musical, en cuanto, como ya hemos comentado anteriormente, la asignatura de educación musical, aunque tenga una parte práctico-ejecutiva obligatoria, no logra, por su propia estructuración y organización, desarrollar los contenidos propios de instrumento musical.

Otro punto de fuerza característico y peculiar del curso de instrumento musical es el continuo trabajo (más o menos declarado y consciente) para dominar el miedo escénico a través del constante ejercicio que posibilitan las frecuentes exhibiciones públicas; lejos de ser un simple aspecto ligado a la esfera musical (si bien importante en cuanto culminación del trabajo en clase) el logro de un cierto grado de dominio emocional ha contribuido de forma muy incisiva al desarrollo de la personalidad de los alumnos objeto de estudio.

El trabajo del auto-control emocional y el dominio de las respuestas que el cuerpo y la mente suelen realizar en algunas situaciones de particular estrés, reciben una ayuda muy significativa gracias a la práctica musical de grupo en cuanto, no sólo ayuda a comprender el fenómeno y poner en marcha procesos de autoanálisis (a este propósito es fundamental la ayuda del profesorado), sino también la misma práctica grupal ayuda a exaltar los éxitos y relativizar el fracaso; además, llegar a comprender, dominar y controlar los procesos emocionales que se desencadenan

en determinadas ocasiones es una herramienta tanto útil como necesaria para extraerla del ámbito musical y exportarla a otras áreas, ámbitos o situaciones. En otras palabras, a nivel general se ha observado un fortalecimiento de la personalidad que podría influir de forma muy positiva en una amplia gama de diferentes situaciones a las que seguramente los alumnos se enfrentarán tanto en el ámbito escolar como humano y profesional.

Por otro lado, si bien en contadas situaciones, también se han observado estrategias didácticas musicales que, si por un lado han demostrado su inmediata efectividad, por otro tendrían que considerarse profesionalmente poco adecuadas para una enseñanza musical de calidad. En algunos casos, diferentes factores como por ejemplo la necesidad impuesta por la dirección de realizar un concierto teniendo a disposición un tiempo muy limitado para su preparación, la falta de estímulos hacia un estudio riguroso por parte de algunos alumnos, o incluso la posibilidad/voluntad de espectacularizar la asignatura con conciertos que podrían captar la aprobación de un público poco preparado, han dado lugar a medidas didácticas no siempre deontológicamente y musicalmente correctas. El masivo uso de bases musicales sobre las cuales los alumnos tocan (o hacen como si tocaran), partituras con los nombres de las notas escritas por debajo hasta partituras sin pentagrama (solo con los nombres de las notas) son algunos ejemplos de cómo una enseñanza de calidad y una aproximación al lenguaje sonoro-musical corre constantemente el riesgo de convertirse en una actividad musical incapaz de otorgar sólidas (si bien basilares) bases musicales y culturales.

En cuanto a los aspectos históricos y estéticos, según los datos observados y las entrevistas realizadas al profesorado, se ha evidenciado que la asignatura de

instrumento se centra principalmente en la faceta técnico ejecutiva y en los aspectos referentes a la teoría y la lectura musical; las partes históricas (tanto de la evolución de la música como del repertorio ejecutado y del instrumento) se limitan a algunas nociones puntuales como medio de profundización y ampliación de algunas cuestiones práctico-ejecutivas. De todas formas, los contenidos propios de la historia de la música, de la estética y de la organología están a cargo de la asignatura de educación musical, por lo tanto, sería más correcto hablar de una complementariedad entre las dos asignaturas (instrumento musical y educación musical) y no de una incompleta estructura de las programaciones del curso de instrumento musical.

3) ¿Qué rol desempeña la orquesta “Ragone” en relación al curso de instrumento musical del instituto y a la vida musical y social del pueblo?

Hablando de complementariedad, hay que tener en cuenta también el estrecho vínculo que en el pueblo existe entre el curso de instrumento musical y la orquesta “Ragone” (que, recordamos, ha sido también uno de los motivos principales que han llevado a la elección de este centro para el estudio llevado a cabo).

Las respuestas de las familias entrevistadas y las opiniones de todo el profesorado (tanto de instrumento musical como de las demás asignaturas), refuerzan la idea según la cual el curso de instrumento musical por sí mismo no habría podido generar los resultados positivos en términos de calidad de la

enseñanza musical y de fomento de las relaciones sociales que se han observado a lo largo del estudio, sin la existencia de la orquesta “Ragone”.

El rol desempeñado por esta realidad musical ha llegado a ser vehículo de un mensaje de esperanza y sigue siendo una demostración de que una visión global y en larga escala de un proyecto educativo, puede dar resultados positivos bajo diferentes perfiles y contribuir al desarrollo de todos los elementos que lo componen.

Si en lugar de buscar esta sinergia virtuosa que ha desencadenado un caudal muy significativo de experiencias positivas, las dos realidades musicales se hubiesen opuesto o, peor, hubieran entrado en competición para recoger el mayor número de alumnos o compararse desde el punto de vista de los resultados musicales conseguidos, muy probablemente habrían acabado por anularse recíprocamente.

También gracias a este hilo común de intenciones y a la globalidad del proceso educativo musical en el pueblo, el rol que la orquesta ha logrado alcanzar tiene una importancia que abarca lo musical y lo extra-musical al ser mediadora entre escuela, instituto, pueblo, alumnos, familias.

El número siempre creciente de chicos y chicas que se acercan a la práctica musical gracias al contacto al conocimiento (directo o indirecto de la orquesta), el reconocido aprecio de la misma fuera del ámbito territorial por sus méritos artísticos, el clima general de apoyo y participación que se ha observado son algunos de las consecuencias más evidentes de que, también en áreas geográficas desfavorecidas, existe la posibilidad de generar nuevas vías de crecimiento cultural e humano como, en nuestro caso, musical y artístico.

El protagonismo que la orquesta desempeña en el contexto del pueblo, va mucho más allá de una simple banda u orquesta (como en la mayoría de los demás pueblos); los resultados que se han evidenciado en los casos objeto de estudio pueden ser testigo de que la alta exigencia de trabajo y rigor musical camina junto al fuerte mensaje social; además, las numerosas cartas de aprecio de la actividad y de los proyectos que la orquesta “Ragone” ha realizado en su parábola artística son otra prueba evidente de que el trabajo no se ha limitado a un simple (si bien necesario) hecho musical, sino que siempre se ha intentado dirigir la atención hacia el desarrollo de los pequeños músicos, y en primer lugar como personas y ciudadanos. Son muchas, de hecho (algunas de las cuales recogidas en la sección de anexos), las declaraciones públicas que alaban tanto el nivel musical de la orquesta como el hecho de haber contribuido al desarrollo de un territorio tan desfavorecido y de su gente, logrando unos retos de desarrollo musical, cultural e humano que en otros casos, una gestión poco inteligente de las mismas o la completa ausencia han perjudicado.

Seguramente no se puede afirmar que la simple presencia de la orquesta “Ragone” haya resuelto los problemas de muchos jóvenes o haya solucionado la mayoría de los problemas que, lamentablemente, amenazan esta parte del territorio italiano. Por otra parte, sí podríamos llegar a afirmar que, a parte las numerosas dificultades, el hecho de invertir en los más pequeños y ofrecerles una alternativa o posibilidades diferentes de las que encontrarían en la realidad del pueblo, ha empezado a sacar a luz importantes cambios que, además, habría que apreciarlos en un plazo de tiempo mucho más largo, en cuanto los jóvenes de hoy serán los ciudadanos de mañana. Para mucho de ellos crecer en un ambiente más sano, confrontarse con sus propios compañeros, luchar para alcanzar un reto

común, tener la posibilidad de conocer nuevas realidades aprendiendo a considerar la diferencia como valor, desarrollar su parte emocional en un contexto grupal y acostumbrarse al trabajo cooperativo y la interacción social con sus propios iguales, es una posibilidad de crecimiento que podría contribuir en un futuro a mejorarse como personas y mejorar la calidad de vida de la sociedad en la cual se encuentran.

Bajo esta perspectiva y teniendo en cuenta la continuación de intenciones programáticas con la actividad del instituto, podría encajarse la justificación de la enorme portada social del proyecto de la orquesta “Ragone”.

4) ¿Qué repercusiones ha tenido la actividad orquestal del instituto fuera del ámbito escolar? ¿Qué importancia otorgan las instituciones, el profesorado, las familias y el alumnado a la enseñanza gratuita de instrumento musical en la escuela pública?

El mismo contacto con el público ha sido otro elemento que ha jugado un papel de extraordinaria importancia y que ha contribuido al alcance de unos resultados que no se habían ni programado ni esperado en fase de planteamiento de la actividad.

En primer lugar, y como hemos comentado anteriormente, el hecho de haber involucrado activamente a las familias en la organización directiva del curso de instrumento musical, ha generado el primer importante enlace entre instituto y

pueblo que ha conseguido que la misma asignatura represente un valor compartido para toda la comunidad y lejos de su “normal” carácter didáctico-escolar. Quizás, podríamos encontrar en esta medida organizativa como una de las principales que ha contribuido para el conocimiento y el despegue de la actividad del curso de instrumento musical, también en lo referente a los objetivos sociales alcanzados.

Desde el punto de vista de las personas ajenas al instituto, y tal como evidencia el Prof. Laruffa, una de las consecuencias más importantes y sorprendentes ha sido que, a través de la normal actividad de clases y conciertos, algunas familias que evitaban el contacto (a causa de venganzas generacionales debidas a la guerra de mafia)⁶⁶ han empezado a enlazar relaciones, si bien con todas las limitaciones de cada caso. Bajo el techo protector del instituto y de la actividad musical conectada a éste, se han logrado disolver algunos contrastes que hasta entonces habían alejado grupos y personas, con enormes beneficios para los alumnos, las familias y, sobre todo, para la comunidad.

La colaboración activa que muchas familias ofrecen en el desarrollo de la actividad musical ha generado un clima de cohesión que ha tenido reflejos positivos también en la participación y la motivación del alumnado; al percibir la implicación de sus padres y la aprobación no sólo de sus profesores, sino también de mucha gente del pueblo, muchos de ellos han mejorado notablemente el nivel de autoestima y se han sentido parte activa de un proceso cultural que iba, cada vez en mayor medida, más allá de los límites del instituto.

⁶⁶ La rivalidad entre grupos o familias en la guerra de mafia calabresa se traspasa de generación en generación. (La que anteriormente se ha nombrado como *faida*).

Los reconocimientos musicales (concursos, festivales, etc.) obtenidos tanto por la orquesta del instituto como, en mayor medida, por la orquesta "Ragone", han favorecido la difusión y el conocimiento dentro de la comunidad y han contribuido a evidenciar sus reflejos didácticos-educativos; la misma orquesta "Ragone" ha logrado convertirse en uno de los signos de identidad del pueblo en el cual la comunidad se reconocía. De hecho, durante las estancias de investigación en el pueblo de Laureana, se ha comprobado que el conocimiento y la valoración positiva de la actividad musical (empujada por el curso de instrumento musical y potenciada por la orquesta "Ragone") es un factor muy generalizado y compartido también fuera del instituto.

Además, como también demuestran los datos recogidos en el entorno familiar de los alumnos, la mayoría de las familias están muy satisfechas con el funcionamiento del curso y afirman haberse percatado del desarrollo positivo que sus hijos han madurado gracias a la actividad musical, en cuanto los mismos han logrado extrapolar los cambios llevados a cabo durante las clases en otros ámbitos. Este hecho se puede considerar uno de los resultados más importantes, en cuanto demuestra la influencia que la acción didáctico-musical ha tenido en los alumnos desde una perspectiva de maduración global de la persona. Entre los cambios que las familias destacan encontramos: mayor autoestima y seguridad en sí mismo, autonomía en la organización personal, desarrollo de comportamientos empáticos así como un carácter mucho más abierto a la socialización y una cierta facilidad en enlazar relaciones fuera del entorno escolar.

Según lo dicho, la importancia que las familias reconocen al curso de instrumento musical es un factor bastante radicado y se concretiza en las formas que hemos

comentado anteriormente: colaboración activa, participación en las actividades y las numerosas solicitudes que cada año se presentan para matricularse al curso.

Otro resultado a destacar, es la implicación también de todo el profesorado y de la junta directiva del instituto que contribuyen, cada uno según sus posibilidades y rol dentro de la escuela, a agilizar el funcionamiento burocrático, administrativo y organizativo, favoreciendo el desarrollo de la actividad musical.

Un apoyo de gran eficacia para agilizar el correcto funcionamiento del curso, es el que surge del mismo profesorado de las clases matinales que, además de apreciar las influencias positivas en los alumnos implicados (con los cuales están cada día en contacto), ofrecen todas aquellas medidas de soporte que contribuyen a mejorar muchos aspectos organizativos (proyectos interdisciplinares, asistencia a los conciertos, flexibilidad de horarios, etc.). La interacción entre el profesorado de instrumento y el de las clases matinales, así como la colaboración concreta del equipo directivo, han logrado crear una red sinérgica que, a su vez, ha contribuido a alcanzar los beneficios observados en los alumnos.

Éstos últimos también se han concienciado del valor de la asignatura y de la práctica musical en sí. Prueba de eso es el aprecio generalizado que se ha registrado entre los alumnos y la valoración positiva que hacen tanto de la orquesta del instituto como de la orquesta "Ragone". Además, la fuerte participación del alumnado (cada año hay más solicitudes que plazas disponibles) y el casi inexistente abandono de la asignatura de instrumento a lo largo de los tres años de estudio, es testigo del positivo clima de acogida que se ha generado.

Lograr despertar la motivación de muchos jóvenes hacia la música y haberlos concienciado de la importancia formativa que dicha actividad tiene para sus vidas (sin la necesidad de llegar a ser músicos profesionales), es otro resultado a destacar, sobre todo considerando el hecho de que (tal como muchos alumnos registran entre sus quejas) la pequeña comunidad de Laureana no ofrece muchas alternativas para muchos chicos/as y las posibilidades de desviaciones juveniles podrían representar un peligro concreto.

En cuanto a las instituciones, hay que analizar dos planos distintos.

Por una parte, a nivel local, tal como afirma el Prof. Managò, el reconocimiento y el aprecio hacia la actividad musical del pueblo (sobre todo hacia la orquesta "Ragone", como elemento de publicidad positiva) no siempre se ha traducido en acciones prácticas aptas para el desarrollo de las actividades programadas; en algunos momentos concretos y debido a conflictos políticos locales, también los importantes fines sociales llevados a cabo y reconocidos por las instituciones interesadas, han pasado a segundo plano por otras cuestiones consideradas prioritarias. Según lo dicho, parece que las instituciones locales reconocen la importancia educativa y social de las realidades musicales del pueblo pero no están muy implicadas en invertir en el sistema para darle una tranquilidad económica y una continuidad necesaria para poner raíces firmes en la comunidad.

Por otra parte, a nivel nacional, y concretamente en lo referente a la asignatura de instrumento musical, sí hay conciencia del rol social que se está desarrollando pero de forma muy general y, podríamos decir, teórica. Es obvio que el Ministerio de Educación no puede tener un conocimiento capilar de cada situación pero, en

línea general, la portada didáctico-social de la asignatura de instrumento está reconocida al origen, en cuanto ésta ha sido una de las razones que ha empujado su nacimiento. Tal como subraya el Prof. Berlinguer, la finalidad principal de las escuelas con instrumento musical ha sido y es la de ofrecer la posibilidad de desarrollar el aspecto práctico artístico de las personas y, gracias a eso, todas aquellas habilidades sociales que el hacer música conjuntamente conlleva. Bajo este punto de vista, la importancia que las instituciones reconocen al curso de instrumento radica en su planteamiento normativo para el alcance de los fines prefijados (musicales y sociales). No se trata de apoyar e invertir recursos para la alta formación artística o para el reclutamiento de grandes (y pocos) talentos futuros, sino de cumplir con una capilar difusión de posibilidades de crecimiento y de desarrollo.

Una de las pruebas más evidentes del reconocimiento del valor educativo de la asignatura, se encuentra, como hemos visto, en la difusión exponencial de la asignatura a la cual se ha asistido durante los últimos veinte años y en las numerosas solicitudes para la implantación de nuevos cursos (apoyados por una fuerte demanda de las familias). Además hay que evidenciar el constante seguimiento de la asignatura por parte de los órganos administrativos y las medidas de refuerzo que, tal como han mostrado el profesor Berlinguer y la profesora Spadolini, se están llevado a cabo por parte del Ministerio de Educación y del “Comité para el aprendizaje práctico de la música”, para fomentar la difusión y mejorar algunos aspectos organizativos y algunos problemas que todavía minan esta asignatura.

5) ¿Qué efectos ha tenido la asignatura de instrumento musical (y en particular medida la práctica de conjunto) a nivel personal, social y escolar en los alumnos con riesgo de exclusión? ¿Se sienten más incluidos en el contexto socioeducativo?

El laboratorio orquestal que se ha creado y las numerosas ocasiones de exhibición pública (dentro y fuera del instituto) han generado un ámbito privilegiado que ha permitido el desarrollo musical y personal de la mayor parte de los alumnos.

De hecho, la mayoría de ellos ha alcanzado un discreto nivel musical, en línea con los programas establecidos y ninguno de ellos ha suspendido la asignatura; más de la mitad, ha continuado la actividad también con la orquesta “Ragone” y, finalmente, una pequeña parte (pero considerable, teniendo en cuenta las dificultades logísticas del pueblo)⁶⁷, ha continuado con los estudios superiores en conservatorio.

De todas formas, además de la mejora de las habilidades técnicas y teniendo en cuenta que la finalidad de la asignatura de instrumento musical no se limita al sólo mero adiestramiento profesional, hay que resaltar que el fomento de la práctica de conjunto (debidamente conducido por el profesorado) ha permitido generar un clima de inclusión, de grupo y de cohesión que, al final, era y sigue siendo el reto más importante y el eje central de las acciones didácticas.

⁶⁷ El conservatorio más próximo se encuentra en la ciudad de Vibo Valentia, a 50 Km del pueblo de Laureana.

Según el análisis de los datos recogidos, a lo largo de la observación los alumnos han llevado a cabo importantes cambios bajo el perfil personal, social y escolar, si bien cada uno según sus propias peculiaridades y niveles.

Desde el punto de vista personal hay que resaltar el general aumento de autoestima y de confianza en sí mismos como elemento común de todos los alumnos objeto del estudio.

Si bien algunos de ellos en un primer momento consideraban el curso de instrumento musical como una carga de trabajo adicional, al cabo de los primeros meses de frecuencia y después de haber empezado la actividad de conjunto han mostrado un sustancial cambio de actitud hacia la asignatura, sobre todo aquellos alumnos cuya elección de apuntarse no había sido voluntaria, sino aconsejada por profesorado y familia.

El desarrollo de las clases y la atenta conducción del profesorado, el clima de serenidad, la conexión entre aspecto lúdico y didáctico y, aún más, las primeras salidas y conciertos han despertado en muchos alumnos una natural implicación en el estudio del instrumento; tal como se ha registrado por los datos, los mismos alumnos evidencian haber encontrado en el estudio musical un sentido gratificante y satisfactorio que recompensa el tiempo y las energías invertidas más que otras actividades escolares.

El hecho de alcanzar retos siempre mayores, el sentirse apreciados por compañeros y profesores y poder contar constantemente con su apoyo en un contexto didáctico más “relajado” y diferente del de las clases matinales, han sido factores imprescindibles para que los alumnos afianzaran una mayor seguridad

en sus potencialidades. Los reflejos más directos se han observado sobre el plano escolar y social.

Además, y como consecuencia del fortalecimiento de la autoestima, en la mayoría de los casos analizados, se han evidenciado mejoras en las relaciones tanto en términos de cantidad como de calidad.

Las actividades didácticas del curso de instrumento, las clases, los ensayos así como las salidas u otras manifestaciones organizadas a lo largo del año, han proporcionado numerosos contextos en los que desenvolverse y han ofrecido la posibilidad de enlazar relaciones con personas y situaciones diferentes. Además, el clima acogedor y el hecho de luchar para conseguir un objetivo común han fomentado el sentido de pertenencia al grupo y han favorecido la interrelación entre personas desde una perspectiva de paridad. Por lo tanto, se puede afirmar que, en la totalidad, las habilidades sociales han sufrido notables mejoras y, hecho aún más importante, las relaciones enlazadas han continuado a mantenerse también fuera de los límites escolares.

Por su parte, también la trayectoria escolar de los alumnos observados ha sufrido, a lo largo del año, leves pero importantes mejoras. Si bien cada uno según su nivel y teniendo en cuenta de que algunos de ellos no presentaban graves problemas a nivel de rendimiento escolar, sí podemos decir que todos han mostrado un neto cambio de actitud hacia la vida escolar. No se trata sólo de la mejora del rendimiento en términos de calificaciones (que podría incluso considerarse como un reflejo), sino del alcance de un mayor grado de madurez y conciencia de sí mismos y de su rol de alumnos, en particular medida dentro de un contexto grupal. Mayor sentido de responsabilidad, organización en el trabajo,

autonomía en la gestión del tiempo y de los recursos, un comportamiento más disponible para ayudar a los compañeros en dificultad y la capacidad de llevar a cabo sobre todo aquellas tareas menos apreciadas son los factores que más testifican el cambio de postura que se ha producido.

Analizando los datos recogidos a través de las observaciones que se han llevado a cabo, podemos afirmar que, gracias al estudio de un instrumento, y sobre todo de la práctica de conjunto, los alumnos han logrado despertar lo que D'Aprile define en su entrevista la *“relazione e confronto continuo con il fuori di sé”* [continua relación y comparación con el fuera de sí] y eso le ha permitido mejorarse a sí mismos y contribuir al logro de un reto común. Es precisamente a través de la práctica musical que la comparación con el *“fuori di sé”* se ejerce de forma continua, concretizándose fundamentalmente en el momento de la ejecución.

Los alumnos han tenido la posibilidad de hacer frente a las dificultades y, a través del análisis de sus ejecuciones, encontrar los fallos y corregirlos. El poder resolver las dificultades encontradas a través del uso de sus propias capacidades y tener el resultado sonoro como prueba directa del logro conseguido, ha favorecido el alcance de la concienciación en los propios medios y límites pero, sobre todo, en el rol activo que ejerce el mismo alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El hecho musical permite el constante desarrollo del autoanálisis, autocorrección y autoevaluación y el alumno se siente protagonista activo y responsable de su formación. Con eso se desarrolla el sentido de autoeficacia, autoestima y motivación que además de contribuir al desarrollo integral como persona, está a la base de cualquier aprendizaje afectivo y permanente. Además, el trabajo

cooperativo que está a la base de la práctica de conjunto ha funcionado como amplificador y resonador de todo lo expuesto anteriormente, enfatizando las dificultades pero también facilitando los medios y las gratificaciones en superarlas.

La música de conjunto ha jugado un papel extraordinario para que cada integrante tuviera conciencia de su rol dentro del grupo y contribuyera con su aportación personal para mejorar el resultado común. Además, si bien dentro de un contexto grupal, la mayoría de los alumnos ha logrado mejorar también su sentido de curiosidad y originalidad, demostrando autonomía y creatividad que se ha traducido en acciones de búsqueda personal como, por ejemplo, comparar grabaciones, proponer repertorio nuevo hasta investigar de forma espontánea en la historia de algunas obras y compositores.

Otro logro por evidenciar es la constante presencia de acciones prosociales que de forma natural se han originado durante el desarrollo de las clases en el comportamiento general. La ayuda espontánea que los alumnos más avanzados ofrecían a sus compañeros/as en dificultad ha sido una característica constante de todo el trabajo y, en algunas ocasiones, el apoyo no se ha centrado solo en el apoyo para resolver algunas situaciones musicales específicas, sino que ha abordado también los deberes de las demás asignaturas u otras cuestiones de carácter no didáctico. Este hecho tiene mucha importancia en cuanto los alumnos han logrado transferir los retos alcanzados con la actividad musical a otros contextos, demostrando un crecimiento personal, antes que musical. Tal como también argumenta Parrilla (2002), el trabajo de grupo y la colaboración no sólo entre compañeros sino también entre el profesorado así como el continuo apoyo recíproco, es generador de cohesión del grupo e inclusión; todo eso es posible

en un clima general (didáctico, laboral pero también lúdico y de diversión) debidamente relajado y adecuadamente conducido por el equipo docente que tienen que fomentar el sentido según el cual el rol de cada uno está estrictamente conectado con el sentido global.

Tal como argumenta el prof. Berlinguer, la importancia del estudio de un instrumento en la edad de la adolescencia para el desarrollo integral de la personalidad en esta etapa de la vida tan delicada, también radica en el doble aspecto lúdico-educativo intrínseco al mundo musical en sí. El hecho de aunar el aspecto lúdico con el estudio, ha contribuido a que el estudio necesario no fuera una carga a la que obedecer sino una herramienta para disfrutar conjuntamente a los compañeros; de esta forma se ha despertado la motivación global, también a través de elecciones compartidas entre profesores y alumnos en la elección de parte del repertorio.

4. CONCLUSIONI

Come si è potuto osservare, il lavoro svolto si è mosso tra due aspetti paralleli che hanno accompagnato costantemente le fasi della ricerca. Da una parte si è cercato di verificare se, effettivamente, le scuole secondarie a indirizzo musicale stiano svolgendo una funzione sociale che valica i confini di una semplice materia scolastica e, allo stesso tempo, si è analizzata la validità della formazione musicale che il medesimo corso di Strumento offre, verificandone il processo normativo, l'organizzazione interna e la qualità dell'azione didattica.

Nonostante già durante lo svolgimento della ricerca fossero emerse delle criticità in seno all'organizzazione della disciplina dello Strumento Musicale, le positive ricadute riscontrate a livello socioeducativo, così come il palese apprezzamento delle famiglie, hanno evidenziato fin dal principio che questo insegnamento, se debitamente condotto, può avere un potenziale educativo sorprendente che trascende i confini scolastici.

Nonostante alcune anomalie ancora irrisolte e la relativa marginalità del suo contributo in rapporto alla totalità del contesto educativo, lo Strumento Musicale, con le sue manifeste capacità inclusive (soprattutto nella parte pratica di gruppo), è capace di assolvere a quello che, in un piano generale, Echeita Sarrionandia (2017) definisce un vero e proprio "mandato" che il sistema scolastico è tenuto a esercitare per riuscire a imporre il principio di equità come base per un'inclusione efficace.

Mandato che, nel caso specifico dello Strumento Musicale, pone le sue basi più profonde nella motivazione dell'alunnato in sinergia con gli stimoli offerti dagli

insegnanti, in quanto, a differenza delle altre discipline e nonostante sia inserito nella scuola dell'obbligo, l'insegnamento è opzionale.

In questo contesto, i concetti di equità, solidarietà e condivisione (dei mezzi e dei fini) se da una parte fungono da strumento di motivazione, dall'altra rappresentano un valore inestimabile per la crescita del singolo in un contesto collettivo.

Ciò spiegherebbe, almeno in parte, l'enorme successo che tale insegnamento ha sperimentato in tutto il territorio nazionale, trasversalmente alle latitudini geografiche, ai modelli sociali e alle realtà scolastiche.

Un aspetto che ha richiamato l'attenzione sia sul piano sociale sia su quello didattico-musicale, risiede nella forte importanza attribuita alla musica d'insieme (come parte essenziale dell'insegnamento), e in particolare alle formazioni orchestrali nelle quali si ritrovano a collaborare alunne ed alunni appartenenti ai differenti corsi insieme ai loro docenti e, in alcune occasioni, anche alunnato esterno e/o altri musicisti.

La funzione di un'orchestra (e della musica d'insieme in senso lato) è la caratteristica principale che accomuna tutte le scuole con l'indirizzo musicale e che, nella stragrande maggioranza dei casi, ne costituisce fulcro centrale dello stesso insegnamento.

Nel contesto di Laureana, come abbiamo visto, l'orchestra scolastica è affiancata da quella giovanile "Ragone", in un quadro unitario d'intenti che è stato in grado di creare a uno scambio mutuo proficuo, con palesi ricadute positive tanto a livello musicale che sociale.

Potremmo concludere, quindi, che le attività musicali d'insieme non costituiscono solo un obbligo imposto dai programmi ministeriali⁶⁸, bensì una necessità didattica intorno alla quale convogliare le differenti specialità strumentali e, cosa ancor più importante, uno spazio dove far relazionare esperienze di crescita musicale e umana in un contesto privilegiato.

Una realtà orchestrale, se opportunamente condotta, può trasformarsi in un polo di attrazione che riesce ad esercitare una poliedrica funzione in quanto fonte di stimolo per l'apprendimento, centro di scambio d'esperienze, laboratorio sociale di lavoro in gruppo e, non ultimo, luogo di convivenza civile dove imparare a relazionarsi in uno spazio plurale apprezzando le differenze, valorizzando il diverso e dove mettere a disposizione il singolo contributo per il raggiungimento di un risultato comune.

In questo contesto, il fare musica insieme diventa un esempio concreto dell'importanza di focalizzare l'attenzione didattica sui principi dell'Educazione Musicale Inclusiva (EMI), e che Sabatella Riccardi (2008) considera imprescindibile per offrire delle risposte adeguate alle necessità educative di ciascun alunno, in modo che tutti possano realizzarsi e partecipare all'esperienza educativa con parità di condizioni.

Tenuto conto delle dovute contestualizzazioni, potremmo dunque considerare questa attività come la traduzione pratica di quella che Arnaiz Sánchez (1996) definisce un'istruzione umana ed efficace capace di garantire le stesse opportunità di crescita a tutte le alunne e gli alunni, indipendentemente dalla loro

⁶⁸ Nel Decreto Ministeriale del 6 Agosto 1999 n.201, si parla di musica d'insieme, ma senza specificare le formazioni e senza fare riferimento alla creazione di un'orchestra scolastica.

condizione fisica, sociale, religiosa e razziale. Un contesto didattico, quindi, dove ripristinare il senso di comunità nel quale riconoscersi come parte di un tutto, ognuno con il suo contributo nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze.

Di fatto, asserisce Arnaiz Sánchez (1996), una delle caratteristiche più importanti di una scuola inclusiva radica proprio nell'obiettivo di dare vita a una comunità coesa, capace di rispondere in modo adeguato alle diverse necessità attraverso la valorizzazione del lavoro di squadra e delle disposizioni cooperative, sia a livello docente che discente.

Ed è proprio secondo questa linea che si indirizza l'attività della musica d'insieme, in quanto luogo di condivisione dell'esperienza musicale capace di generare molteplici possibilità didattiche, musicali e sociali.

La pratica musicale di gruppo (dai piccoli ensemble fino all'orchestra) è stata posta al centro dell'azione didattica anche dai docenti di Strumento del contesto scolastico oggetto di questo studio, i quali hanno investito in esso una parte notevole delle risorse, dei tempi e degli spazi.

Questa impostazione ha ricevuto un sentito e condiviso apprezzamento da parte di famiglie ed alunni che hanno inteso e vissuto l'esperienza musicale come uno spazio di crescita personale dove maturare le conoscenze individuali e metterle al servizio di tutti gli altri. Inoltre, il clima di serietà e serenità che ha accompagnato le varie attività ha favorito la naturale e originale espressione dei singoli finalizzata costantemente al raggiungimento di un risultato comune e complessivo.

Come sottolinea Pujolás (2004), se da un lato è certo che nessuno può imparare al posto di un altro, è ancora più vero che la cooperazione e l'aiuto reciproco costituiscono le dinamiche fondamentali non solo per stimolare l'interesse e la

motivazione verso l'acquisizione di nuovi contenuti, ma anche per consolidare e introiettare quelli già raggiunti in precedenza. Secondo quest'ottica, quindi, la pratica musicale d'insieme ha costituito un volano per rafforzare le esperienze cognitive pregresse, sviluppare la motivazione per arricchirle e accendere lo spirito di cooperazione come elemento essenziale per un apprendimento significativo ed efficace.

I risultati ottenuti attraverso le osservazioni realizzate durante le attività di gruppo delle due realtà orchestrali, trovano supporto nelle idee di Díaz-Aguado (2004) secondo la quale l'apprendimento cooperativo ha nella sua stessa accezione e realizzazione pratica quello di offrire le medesime condizioni per tutti e, anche per questo, assolve a una delle caratteristiche principali di un'educazione inclusiva. L'autrice, infatti, sottolinea che, in un contesto didattico cooperativo (come potrebbe essere quello orchestrale) è fondamentale non solo tenere in conto ogni singolo contributo, ma accettare, rispettare e valorizzare ogni singolo alunno per quello che è come persona, con la propria identità, le proprie differenze, i propri limiti e la personale forma di esprimersi. In questo modo si può incidere per il consolidamento dell'autostima di ognuno, concretizzando i valori del rispetto e della responsabilità come basi essenziali per un apprendimento efficace.

Quanto appena detto, ovviamente, non costituisce una condizione sufficiente per risolvere i problemi connessi al rischio di esclusione, ma sicuramente una base necessaria in quanto il sentirsi accolti, valorizzati e non solo giudicati per il livello del rendimento scolastico (o musicale nel nostro caso), è pilastro fondamentale su cui costruire un percorso didattico che possa ascoltare le voci di tutti coloro che hanno diritto e dovere di partecipare.

Come delinea Sales (2012), l'equipe docente ha la precisa responsabilità di prendere le sue decisioni a partire dall'ascolto della pluralità delle voci quali espressioni di culture e appartenenze differenti, in un'ottica di rispetto, tolleranza ed empatia, dove le minoranze e le diversità concorrono insieme per il raggiungimento di un obiettivo condiviso.

Nel caso specifico del nostro studio, la coesione del gruppo orchestrale, elemento fondamentale e facilitatore delle dinamiche inclusive, è stata favorita in modo sostanziale anche dalla creazione di gruppi di lavoro più ristretti i quali, come sottolinea Parrilla (2002), ricoprono un ruolo essenziale nei processi di interazione e collaborazione, rafforzando l'idea secondo la quale ogni singolo alunno ha senso in relazione al gruppo.

Il lavoro di squadra, rinsaldato dalla stessa necessità che le attività di musica d'insieme comportano, è stato uno dei punti cardine di un insegnamento inclusivo capace di valorizzare le differenze ed esaltarne il contributo educativo.

Da questo punto di vista, il laboratorio orchestrale riflette il pensiero di Echeita Sarrionandia & Duk Homad (2008), secondo i quali un vero processo inclusivo trova la sua efficacia se al centro dell'azione educativa si colloca la presenza, la partecipazione e il rendimento di tutti gli alunni, soprattutto quelli più esposti al rischio di esclusione; in questo modo si insegna e si apprende la differenza come valore che arricchisce e che contribuisce ad allargare i nostri orizzonti.

Un contesto didattico di cooperazione, svolto in parità di condizioni e uguali possibilità di accesso, consente di creare quella che Echeita Sarrionandia (2017, p.21) chiama "*cultura colaborativa*" e che radica le sue ragioni nella condivisione

emozionale di quella capacità attraverso la quale è possibile reagire e superare le diverse difficoltà con il lavoro d'insieme.

D'altra parte, è opportuno mettere in evidenza che la semplice creazione di un gruppo di lavoro (come l'orchestra) non assicura l'efficacia degli effetti positivi del lavoro collaborativo e i benefici descritti anteriormente. In effetti, come evidenziano Topping et al. (2017), si tratta di un processo che, oltre a costruirsi con pratiche diversificate secondo le singole realtà (gruppi di collaborazione, scambio di ruoli, alunni tutor, etc.), ha bisogno di una progettazione di ampio raggio temporale che non lasci spazio all'improvvisazione o a interventi puntuali e che tenga conto di tutti gli elementi che entrano in azione.

Una delle peculiarità dello Strumento Musicale, ed elemento cruciale per la sua efficacia educativa nei giovani, è quella di poter contare anche sull'aspetto ludico strettamente connesso all'attività musicale.

Grazie a quello che Bejarano Ruiz (2013) definisce un continuo processo di relazioni e interazioni proprio di ogni genere di attività ludico-ricreativa, la maggior parte degli alunni del nostro studio ha evidenziato importanti miglioramenti relativi al conoscenza di se stessi. L'essere riusciti a elaborare una costruzione più completa della propria identità, grazie anche al divertimento, ha permesso a ogni singolo studente di instaurare relazioni distese con compagni e adulti, in un clima di uguaglianza e di solidarietà caratterizzato dalla valorizzazione delle differenze.

La maturazione caratteriale è stata anche rafforzata dalle numerose e diverse esibizioni in pubblico, non solo grazie al lavoro di gruppo che scandisce tutte le fasi di un'esibizione dal vivo, ma soprattutto per il forte esercizio e sforzo emozionale che le stesse attività pubbliche comportano.

Queste ultime sono state uno strumento determinante per il dominio del controllo nervoso e delle reazioni emotive, per il rafforzamento dell'autostima, per il conoscenza della propria persona e per il consolidamento delle relazioni interpersonali. Da questo punto di vista, educare attraverso la musica ha significato consolidare la socializzazione e le capacità relazionali, sottolineare l'importanza dei valori e sviluppare le competenze sociali per agevolare i processi di convivenza sociale (López et al., 2010).

I numerosi impegni programmati e distribuiti durante tutto il corso dell'anno (anche fuori dalla normale attività didattica), hanno rappresentato per l'alunnato un continuo stimolo di crescita umana e culturale. Vivere in gruppo tutta la preparazione del concerto e riuscire a dominare l'emozione che l'esibizione pubblica comporta, ha rafforzato la compattezza ed ha contribuito, nella maggior parte dei casi, ad ampliare la conoscenza di se stessi e a rafforzare il dominio dei propri impulsi, sia all'interno del gruppo sia davanti ad un pubblico.

Lo Strumento Musicale come disciplina, quindi, sempre se debitamente condotto, ha tutte le potenzialità nella sua stessa struttura per volgere lo sguardo verso una didattica inclusiva per due ragioni principali. Da una parte le lezioni frontali (rapporto uno a uno) consentono di poter instaurare una relazione di fiducia tra docente e discente che potrebbe far emergere e aiutare a superare anche difficoltà più recondite, che in diversi contesti l'alunno potrebbe nascondere per diverse ragioni. Dall'altra parte, l'attività di musica d'insieme funge da laboratorio per mettere alla prova, consolidare e sviluppare sia le abilità tecniche e musicali ma, soprattutto, tutto quello che attiene alla sfera emozionale e sociale in un'ottica di cooperazione e in un contesto non competitivo, nel quale il successo individuale

coincide con quello del gruppo diventando valore comune e stimolo per crescere insieme.

Con queste premesse e con il dovere di contestualizzare ogni realtà scolastica, la dinamica educativa dello Strumento Musicale è in grado di ottemperare, almeno potenzialmente, a quelle priorità di un'educazione inclusiva che Moliner García (2019) sintetizza in:

- a) Diritto umano, in quanto tutti gli alunni hanno lo stesso diritto di apprendere insieme, eliminando le barriere di divisione e segregazione.
- b) Insegnamento efficace, in quanto gli alunni migliorano il proprio rendimento se inseriti in un contesto inclusivo sia dal punto di vista scolastico che sociale.
- c) Valore sociale, in quanto il lavoro di gruppo (soprattutto nel campo musicale), aiuta a elaborare e coltivare tutte le dinamiche relazionali e personali necessarie alla maturazione completa di una persona (educazione, rispetto, responsabilità, ascolto, senso del dovere, aiuto, empatia, etc.).

Le peculiarità ludico-didattiche connesse alla materia dello Strumento Musicale, insieme alle molteplici possibilità di articolazione delle attività (lezioni, concerti, rassegne, visita teatri, collaborazioni tra scuole, raduni, etc.), consentono di aggirare alcuni ostacoli comuni alla maggior parte delle altre discipline e a trasformare l'obbligo in partecipazione, così come la frustrazione in motivazione.

Anche nel caso oggetto di questa ricerca, sebbene alcuni alunni nelle fasi iniziali vedessero la materia dello Strumento come un dovere in più cui far fronte, con lo scorrere dei primi mesi, anche grazie al clima di serenità e collaborazione che si

generava nell'ambito delle lezioni d'insieme unitamente ai primi impegni concertistici, l'interesse e la partecipazione sono cresciuti esponenzialmente. Di conseguenza l'impegno individuale, finalizzato al raggiungimento e miglioramento del risultato comune, si è trasformato in un'abitudine spontanea e gratificante. Inoltre, alcuni degli alunni hanno evidenziato anche una sostanziale crescita sotto il profilo dell'autonomia, dell'originalità e della creatività, sviluppando un proprio senso critico e manifestando interesse nell'approfondire la ricerca musicale, nel proporre idee di lavoro e nuovo repertorio.

D'altra parte, è opportuno ricordare che, nel contesto dello Strumento Musicale, il poter creare un luogo capace di offrire pari possibilità a tutti gli studenti, ampliare la partecipazione e coltivare i valori dell'ascolto, dell'accoglienza e della comunità resta comunque vincolato non solo a questioni strettamente burocratiche, ma anche alla preparazione di un corpo docente che sia in grado di captare i bisogni educativi degli alunni e dare risposte adeguate, nella piena consapevolezza dei diversi risvolti positivi che la disciplina può offrire in termini inclusivi.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il funzionamento del corso di Strumento e le sue possibili ricadute socio didattiche sono agevolati da alcune modifiche di metodologia e contenuti, a volte anche in deroga a quanto stabilito dai programmi ufficiali.

Adattare i contenuti e le metodologie alle caratteristiche dell'alunnato (soprattutto per i soggetti a rischio di esclusione), può essere una strategia che consente di utilizzare l'attrattiva dello Strumento Musicale come mezzo di recupero e di motivazione in alcune situazioni di difficoltà.

Come sostiene Yadarola (2007), in una scuola inclusiva è anche necessario attuare una serie di misure che impongono ridisegnare il curriculum, le metodologie e le strategie (fino anche le stesse strutture organizzative), con l'obiettivo di offrire adeguate possibilità di accesso e di partecipazione alla totalità dell'alunnato. L'imposizione di traguardi standardizzati e uguali per tutti, indipendentemente dalle situazioni di partenza, potrebbe rivelarsi un elemento di segregazione che, anche nel caso dello Strumento Musicale, avrebbe effetti frustranti per alunni e insegnanti. Anche questo elemento dimostra come la pratica docente, a prescindere dai limiti normativi, si rivela fondamentale non solo per il corretto funzionamento della disciplina e per la sua diffusione, ma soprattutto per riuscire a mettere in atto le molteplici potenzialità inclusive a essa connesse.

Un primo passo per dare risposte adeguate alle diverse difficoltà con il fine di allargare la partecipazione e offrire le medesime possibilità per tutti, è quello di conoscere le barriere e quegli elementi che possano ostacolare tale fine, non solo nell'alunnato ma anche sul piano della pratica docente.

Come sostiene Coll (2016), questo implica non solo essere in possesso delle competenze necessarie per rispondere su cosa fare in modo puntuale (anche attraverso piani didattici personalizzati o altre strategie mirate), ma anche sapere progettare un disegno educativo su larga scala e con una lungimiranza temporale, capace di essere flessibile a eventuali modifiche che ne rendano possibile il perfezionamento e l'efficacia.

Come ricorda Domenici (2017), la possibilità di modulare e flessibilizzare le misure didattiche è una delle necessità imprescindibili per avere delle ricadute positive in termini motivazionali e, di conseguenza, sotto il profilo del rendimento. Questa

strategia, che nel caso dello Strumento Musicale si rivela indispensabile per le stesse ragioni connesse all'individualità dell'insegnamento, può diventare un mezzo di grande utilità per la scoperta, l'educazione e il potenziamento dei talenti, per la valorizzazione di quelle abilità, interessi o attitudini nascoste e per la promozione dei processi formativi scolastici che abbiano al centro della loro attenzione quello di sviluppare il pensiero originale e creativo.

Nei casi osservati, attraverso delle puntuali elaborazioni delle partiture proposte e arrangiamenti strumentali, si è riuscito a coinvolgere anche gli alunni più reticenti che, al sentirsi parte integrante e importante di un gruppo, hanno trovato in esso uno stimolo per sviluppare le proprie potenzialità e aumentare la propria autostima.

Uno dei punti cardine delle potenzialità inclusive dello Strumento Musicale risiede proprio nella possibilità di annullare quello che Martín Bris & Muñoz Martínez (2010) definiscono un modello selettivo, secondo il quale l'alunnato viene considerato e valutato solamente in base alla capacità di rispondere a determinati input di tipo accademico e al quale, in alcuni casi, la scuola resta ancora ancorata.

Dalla sua parte, l'attività musicale d'insieme nella scuola dell'obbligo ha la possibilità di eliminare (o ridimensionare) la selezione come elemento connesso alla didattica tradizionale, secondo la quale il grado di acquisizione delle conoscenze diventa il principale punto di riferimento su cui elaborare un metro di classificazione gerarchica.

Come ricordava anche il Prof. Berlinguer nella sua intervista, una delle priorità della scuola di oggi è quella di staccarsi dai metodi che pongono al centro della ragione didattica solamente la trasmissione di saperi, abilità e conoscenze

richieste dalla società odierna. Con un efficace e provocatorio neologismo il professore auspica un modello “*a-cognivistico*”, nel quale si possa garantire agli alunni la possibilità di coltivare anche e soprattutto la parte emozionale, pratica e creativa, in un’ottica di uguaglianza e di pari possibilità. Ed è proprio in questo che si devono trovare le ragioni fondanti dell’utilità delle materie artistiche e, nel nostro caso, il senso profondo dell’istituzione dello Strumento Musicale nella scuola pubblica.

Purtroppo, prosegue Berlinguer, gli insegnamenti artistici sono spesso relegati al rango di discipline da contorno a un sistema che predilige l’acquisizione e la riproduzione di nozioni, tralasciando lo sviluppo di una parte essenziale per la crescita e per la formazione della persona nella sua interezza.

Quanto suddetto trova riscontro anche nelle idee di Darrow (2015) e Vinci (2018) che evidenziano una scarsa attenzione politica e didattica verso l’insegnamento e la valorizzazione delle materie artistiche nel ciclo dell’istruzione obbligatoria, perché considerate poco utili alla formazione di quel curriculum richiesto dal mondo del lavoro e che spesso obbedisce a logiche e meccanismi economici.

Sul piano musicale, quanto detto trova riscontro nelle parole di Woodford (2005), secondo il quale, essendo l’istruzione musicale capace di generare un importante ruolo di pratica sociale, è indispensabile considerarla non come qualcosa aliena al comune processo formativo scolastico, ma incentivarne la presenza come parte integrante e strutturale del sistema educativo.

Il rischio è che l’istruzione musicale e artistica in generale, ribadisce Vinci (2018), venga relegata a uno spazio elitario fruibile solo per quell’alunnato dotato di una particolare predisposizione, interesse, o della semplice possibilità di accesso,

restando segregata in luoghi distinti e distanti da quell'offerta educativa pubblica che dovrebbe avere nel principio della garanzia della parità di possibilità le sue basi fondanti.

Tale modello potrebbe correre il pericolo di procurare effetti contrari a quelli propri della Pubblica Istruzione (soprattutto in campo artistico), e cioè segregazione, limitazioni nella possibilità di accesso, difficoltà di partecipazione, divisione e gerarchizzazione sociale.

Quanto suddetto trova conferma anche nel pensiero di Biasi (2018), secondo il quale educare, promuovere e sviluppare la conoscenza e la fruibilità dei linguaggi espressivi sul piano educativo riveste un ruolo essenziale dal punto di vista formativo. Di fatto, oltre a contribuire ad allargare il bagaglio di conoscenze umanistiche, gli stimoli connessi all'attività artistico-espressiva (alimentati dai benefici derivanti dalle dinamiche di gruppo nel caso dello Strumento Musicale), possono generare un impatto notevole per quanto riguarda la formazione e lo sviluppo della personalità dell'alunnato.

In questo modo diventa anche possibile allacciare la scuola alla società, perché il processo di crescita diventa globale e risulta capace di far maturare anche quegli aspetti prosociali essenziali per la formazione dei cittadini di una comunità.

In questo senso, la validità dello Strumento Musicale come materia (e la sua stessa ragione fondante) risulta ancora più evidente, soprattutto se si tiene in conto che questo insegnamento è inserito nella scuola dell'obbligo, nella quale l'annullamento delle differenze sociali e le pari possibilità di accesso fungono da principi imprescindibili.

Ritornando al nostro studio, le ricadute positive dell'attività strumentale, come visto, hanno sicuramente oltrepassato i limiti fisici scolastici, contribuendo alla formazione degli alunni sia come discenti sia come persone.

I risultati hanno evidenziato una realtà scolastica dove, attraverso le possibilità di laboratorio comunitario connesse alla pratica musicale d'insieme, si è appreso a essere non solo diverse parti di un'orchestra (ciascuno con le proprie responsabilità), ma anche persone di un contesto sociale nel quale le differenze si trasformano in elemento di ricchezza e non di segregazione (López Melero, 2004) e dove la complementarietà dei singoli diventa condizione essenziale per un successo comune.

Un altro obiettivo da risaltare consta nel fatto che le alunne e gli alunni sono riusciti a esportare l'esperienza positiva anche in altri contesti extrascolastici, dimostrando di aver introiettato il messaggio sociale che accompagna strettamente il "fare musica" insieme.

Una delle probabili chiavi di lettura delle ricadute positive anche fuori dalle aule potrebbe risiedere nella completa apertura del corso di Strumento alle famiglie, alla società civile e al territorio.

Questa impostazione dialogica ha permesso di costruire attorno alle due realtà musicali (corso di Strumento e orchestra "Ragone"), un polo di aggregazione capace di produrre e consolidare relazioni tra fattori diversi, contribuendo alla formazione di quella che Parrilla (2002, p.22) definisce una comunità coesa in grado di affrontare e di rispondere in modo autonomo ai problemi legati al rischio di esclusione sociale, anche facendo appello alla creatività e all'originalità in relazione alle peculiarità di ogni singolo contesto.

Sebbene radicata all'interno dell'Istituto, l'attività dello Strumento Musicale è rimasta aperta non solo, come abbiamo visto, alla collaborazione delle famiglie, ma anche ad altre eventuali relazioni con associazioni, gruppi esterni, studenti di altri ordini di scuola e istituzioni, in modo che si potessero moltiplicare le occasioni di scambio, confronto e crescita, confermando così il pensiero di Parrilla (2002) in merito all'importanza di varcare i limiti della scuola e tessere una fitta rete di relazioni con gli altri elementi dell'intorno sociale.

Come affermano Martín Bris & Muñoz Martínez (2010), l'importanza della partecipazione della comunità (a partire dalle famiglie) è una delle caratteristiche prioritarie per vivere l'eterogeneità come un fattore costruttivo, capace di abbattere le barriere della chiusura alla comunicazione e i conflitti. Nel caso in questione, questo elemento ha significato un valore di enorme importanza e giustifica la portata sociale dell'esperienza musicale di Laureana, che è stata in grado di aver esondato il mero alveo scolastico e di essersi convertita in strumento di positività, interazione e comunione, nel quale riconoscersi come parti di una società sana.

L'alleanza scuola-famiglia è, di fatto, un nodo essenziale nel promuovere e facilitare i processi di relazione sia all'interno che all'esterno dell'istituzione scolastica. Come sottolineano Simón et al. (2016), un significativo cambio di prospettiva dal punto di vista inclusivo resta vincolato comunque alla partecipazione delle stesse famiglie; sono esse, infatti, che rivestono un ruolo chiave nel tessere una cultura di collaborazione capace di ramificarsi sul territorio e innescare i relativi processi virtuosi.

Se la presenza attiva delle famiglie, così come le numerose possibilità d'interazione nel gruppo e gli scambi di esperienze con altre realtà, è da annoverare tra gli elementi positivi connessi al buon funzionamento del corso di Strumento, è contemporaneamente necessario che queste dinamiche vengano convogliate in una prospettiva solidale e di arricchimento reciproco, cercando di eliminare qualsiasi forma di discriminazione o competizione che, anche senza essere provocate, potrebbero nascere in seno alle attività musicali.

Un esempio, tra gli altri, si può riscontrare nei numerosi concorsi musicali a premi (anche in denaro) che ogni anno si organizzano in numero sempre crescente su tutto il territorio nazionale. Tali manifestazioni, se da un lato fungono da stimolo didattico per studenti e insegnanti, corrono il rischio latente di far vivere l'attività musicale come un'arida competizione nella quale, ancora una volta, l'esclusione, la distinzione e la gerarchizzazione diventano le priorità.

Come più volte ribadito, oltre ad aver voluto evidenziare le potenzialità inclusive che può esercitare l'indirizzo musicale, questo lavoro ha, allo stesso tempo, cercato di comprendere il funzionamento della stessa disciplina per portare alla luce quelle criticità che ancora minano l'aspetto organizzativo e normativo.

Nonostante il problema dell'omogeneità relativa alla distribuzione territoriale sembri avere invertito la rotta (con nuove aperture dell'indirizzo musicale anche nelle aree con minore presenza), la normativa generale resta ancora priva di misure che regolino quante scuole è possibile aprire, quali strumenti inserire nell'organico di ogni scuola e in quale area geografica sarebbe meglio incentivarne la presenza.

Un altro nodo da sciogliere è la duplice veste di materia opzionale e obbligatoria che ha caratterizzato lo Strumento Musicale fin dalla sua istituzione. Il fatto che ancora oggi permanga come materia opzionale (e che diventi obbligatoria solo per coloro i quali hanno scelto volontariamente di avvalersi dello Strumento), provoca non pochi problemi di stabilità dell'insegnamento a livello dell'offerta formativa (uno strumento potrebbe sparire nel caso non si raggiunga il numero minimo di richieste), a livello organizzativo del centro e, non ultimo, a livello lavorativo per il docente. Problema questo, che diventa ancora più presente nelle piccole realtà scolastiche dove, generalmente, il numero degli alunni è molto al di sotto di una qualsiasi scuola ubicata in centri di medie o grosse dimensioni.

Difatti, la situazione dello Strumento Musicale rappresenta un caso unico se comparato con le altre discipline di ogni ordine di scuola, sia per quanto riguarda gli aspetti didattici (lezioni individuali e d'insieme), sia per ciò che attiene alla propria regolamentazione e al suo inserimento in un contesto già di per sé delimitato dalle proprie regole, com'è quello di una scuola secondaria di primo grado.

Altro punto critico è la relazione del corso di Strumento Musicale con gli altri ordini di scuola in seno all'intero ciclo dell'istruzione musicale. Come visto in precedenza, l'idea di istituire lo Strumento Musicale all'interno della scuola secondaria di primo grado è stata dettata in primo luogo da processi di natura pratica e di fattibilità, con l'obiettivo principale di fornire un'istruzione musicale pratica e gratuita al più ampio pubblico possibile.

Partendo da queste premesse, e non ricoprendo questa disciplina una valenza musicale professionale (come per i conservatori), è rimasta pressoché isolata per

quanto riguarda la connessione con la prosecuzione degli studi in un istituto superiore.

La situazione attuale, di fatto, non prevede nessun vincolo per accedere al corso di Strumento. Non si richiedono studi musicali pregressi e non esiste un esame che verifichi le conoscenze previe e il livello di partenza, ma solo una prova orientativa dove vengono semplicemente provate le attitudini musicali. Inoltre, l'aver concluso il corso e superato il relativo esame del terzo anno, non costituisce un elemento propedeutico per il prosieguo degli studi in un altro istituto musicale né da diritto a un titolo spendibile nel mondo accademico e/o lavorativo.

Tale situazione, anche se colloca lo Strumento Musicale in un limbo scolastico nel quale non vige l'obbligo di garantire una specializzazione professionale, esalta i valori formativi dello stesso insegnamento, che si concretizzano nel garantire un'istruzione musicale pratica totalmente gratuita con insegnanti professionisti e nello stimolare tutti quei processi di formazione integrale che la pratica musicale comporta, non escludendo le enormi potenzialità sociali della pratica musicale d'insieme.

Come evidenzia Vinci (2019) ricordando Dewey, l'arte (e la musica nel nostro caso) non è qualcosa che può essere relegato nei musei e nelle gallerie, alieno all'educazione di individui che interagiscono in una comunità, ma un diritto educativo per tutti capace di contribuire alla formazione degli alunni come persone, indipendentemente dalle possibili finalità professionalizzanti, accademiche o lavorative.

Ed è proprio in quest'ottica che si inquadra lo Strumento Musicale che, ancor prima di preparare gli studenti a una futura professione musicale, obbliga gli

insegnanti a educare attraverso la musica utilizzandola come mezzo per una formazione umana completa.

In ogni caso, è doveroso ricordare che non si tratta di una semplice attività ludico-ricreativa ma di una materia scolastica a tutti gli effetti con diritti e doveri per alunni e insegnanti, disciplinata (come visto) con programmi ufficiali ed esame finale.

Il tentativo di riuscire a trovare il miglior compromesso tra il rispetto della propria deontologia professionale, la necessità di motivare alunne e alunni stimolando il loro interesse con le più diversificate strategie didattiche e la non secondaria esigenza di mantenere il numero di iscritti per il regolare funzionamento del corso, sembra essere il difficile compito cui devono far fronte i docenti di Strumento Musicale, sia pure nelle differenti situazioni che caratterizzano le scuole italiane.

D'altronde, le difficoltà del corpo docente di Strumento sono state molteplici fin dall'istituzione della stessa disciplina, a partire dall'effettivo riconoscimento come classe docente, con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti.

La novità e l'atipicità dell'insegnamento (orario pomeridiano e con lezioni individuali, per piccoli e grandi gruppi), la farraginoso e cangiante normativa, le difficoltà connesse all'organizzazione e al compaginamento con le altre attività scolastiche, hanno contribuito ad acuire i problemi degli insegnanti di Strumento, soprattutto durante le fasi delle prime aperture e negli anni della sperimentazione.

In ogni caso, dai dati osservati e dall'evidente successo riscosso dalle scuole a indirizzo musicale, possiamo concludere che, in larga scala, la risposta del corpo docente di Strumento è stata pronta, flessibile e in grado di offrire misure e soluzioni adeguate, e non solo dal punto di vista didattico-musicale.

L'azione didattica dei docenti di Strumento (complice anche le peculiarità dell'insegnamento) ha saputo mettere al centro della sua attenzione quella che Díaz de Rada (2010, citata in Susinos Rada & Rodríguez-Hoyos, 2011, p.18) chiama "*agencia*", e cioè la capacità di flessibilizzare il processo educativo con l'obiettivo di ampliare il raggio di partecipazione degli alunni fornendo le stesse opportunità per tutti. Una forma di interrogarsi sull'efficacia della propria azione educativa in un'ottica deontologica nella quale il dare voce a tutti rappresenta uno dei nodi essenziali. Ed esattamente nel caso di una materia come lo Strumento Musicale, la metafora del "dare voce" assume un significato che va al di là di una semplice figura retorica.

Arnot (2006) ricorda come il concetto di voce (dare voce, avere voce, etc.) è strettamente connesso con le relazioni di potere che caratterizzano gruppi sociali o politici ed è in grado di spiegare eventuali conflitti, disuguaglianze e ingiustizie. Da questo punto di vista, vivere la partecipazione come qualcosa di intrinseco alla natura umana fin dall'adolescenza, avere la possibilità di esprimersi con la propria voce, senza per questo essere segregato o giudicato per le proprie caratteristiche individuali, abbattere le barriere che impediscono a un gruppo o a un singolo di partecipare e farlo insieme per il raggiungimento di un bene comune, dovrebbero essere le basi fondanti sulle quali impostare un lavoro didattico inclusivo.

Contestualizzando quanto suddetto, potremmo concludere che la pratica musicale d'insieme, e ancor di più l'orchestra, si è rivelata un laboratorio di convivenza che è riuscita a dare voce all'alunnato e a garantire la partecipazione collettiva in un piano ugualitario, sempre nel rispetto delle differenze. Le potenzialità connesse alla realtà orchestrale hanno permesso di coltivare i valori di ascolto e comprensione esaltando la pluralità delle singole voci; in altre parole, hanno

consentito di eliminare quello che Torres Santomé (2008) definisce il rischio di ascoltare solo la voce egemone, con il pericolo di ridurre questa stessa molteplicità a un sordo messaggio omogeneo.

L'enorme lavoro condotto dal corpo docente di Strumento è stato riconosciuto anche dal Prof. Berlinguer che, nel corso della sua intervista, ha evidenziato come l'esperienza dei docenti di Strumento si è costruita sul campo sia per ragioni normative (nelle fasi iniziali non esistevano percorsi di formazione specifica abilitanti all'insegnamento), sia per la novità della materia inserita, non senza problemi, in un contesto scolastico non prettamente musicale.

D'altra parte, la mancanza di una standardizzazione delle pratiche dei docenti di Strumento è stata anche un elemento che ha dinamizzato i processi di formazione e innovazione degli stessi (spinti anche dal fatto che le classi erano e sono tuttora subordinate al numero di iscritti).

Dalle molteplici forme di gestire la lezione (lezione frontale, piccoli gruppi, interclasse fra diversi strumenti, orchestra) alle diverse strategie messe in pratica per stimolare la motivazione e la partecipazione (piccoli laboratori di direzione, alunni tutor, basi preregistrate per l'accompagnamento, intercambio di ruoli, orchestre interscolastiche etc.), possiamo concludere che una delle chiavi del successo dello Strumento risiede anche nella risposta che gli stessi docenti hanno saputo dare alla loro mancanza di esperienza e all'assenza di direttive ministeriali chiare e lungimiranti, soprattutto nelle fasi della sperimentazione.

L'aver disegnato misure, interventi e progetti secondo le più diverse situazioni, aver apportato le modifiche necessarie per allargare la partecipazione e garantire l'efficacia dell'insegnamento (e del numero di iscritti), sono esempi di come

l'incontro tra alunni e docenti ha costituito una fonte di apprendimento reciproco, non solo in senso strettamente tecnico-musicale, ma, come afferma Fielding (2007), secondo una prospettiva esistenziale più ampia attuando quella che lo stesso autore definisce "radical collegiality" [collegialità radicale] (Fielding, 2007, p.550).

Inoltre, lo stesso ruolo che il corpo docente di Strumento riveste nel panorama dell'istruzione pubblica e la sua collocazione nella scuola dell'obbligo, è da considerarsi vantaggiosa. In questo modo, infatti, diventa possibile porre in essere non solo la necessaria connessione tra l'aspetto teorico e quello pratico-esecutivo ai fini di una comprensione musicale totalitaria ma, soprattutto, il fare musica in un contesto didattico generale, permette relazionare l'esperienza pratico-musicale con le altre discipline sia a livello dell'alunnato sia a livello docente (Sabaino, 2019).

L'integrazione degli aspetti pratici e teorici diventa quindi un fattore essenziale anche per la formazione degli stessi docenti e, allo stesso tempo, la possibilità di offrire tale insegnamento nella scuola pubblica scongiura il problema di relegare la formazione musicale a un solo comparto educativo (conservatori, accademie o scuole private).

Se ciò accadesse, sottolinea Sabaino (2017), potrebbe non solo palesarsi il rischio di un'istruzione musicale elitaria (sebbene di qualità) con differenze pregiudiziali di accesso, ma verrebbe anche a mancare quella rete di connessioni tra le diverse discipline che alimentano "l'identità profonda della formazione alla professionalità docente" (Sabaino, 2019, p.78) sia dal punto di vista della formazione personale sia dal punto di vista relazionale con i colleghi delle altre discipline.

Altri aspetti difficili, emersi dall'osservazione del corso di Strumento e la sua relazione nel panorama scolastico e musicale italiano, attengono al valore e alla qualità dell'insegnamento musicale offerto. Come affermato nei precedenti capitoli, non sempre la formazione musicale dello Strumento è tale da poter proseguire gli studi in conservatorio e, come più volte evidenziato, non è l'addestramento pratico-musicale il fine fondante di questa materia.

Inoltre, da un punto di vista più strettamente tecnico e strutturale, emergono altre carenze che vanno dalla possibilità (per ogni scuola) di optare solo per quattro strumenti (scelti, peraltro, a maggioranza dal collegio dei docenti senza alcuna motivazione prettamente musicale), fino all'assenza di alcuni insegnamenti non contemplati dalla normativa vigente, come la viola, il trombone o il canto.

Altre anomalie e difficoltà che questo studio ha riscontrato nel corso del suo svolgimento possono riassumersi nei seguenti punti:

- Conflittualità nelle decisioni collegiali che non consentono di ottimizzare tempo e risorse e che minano la potenzialità della stessa disciplina.
- Professionalità conservatrici e (a volte) scarsa sensibilità dei docenti e dei Dirigenti Scolastici che non offrono il dovuto appoggio a una materia già di per sé fragile per il suo carattere opzionale.
- Mancanza di flessibilità nelle organizzazioni.
- Mancanza di qualità dei repertori e nei materiali offerti ai ragazzi, soprattutto nei casi in cui allo Strumento vengono imposte esibizioni di vetrina nelle più diversificate occasioni.

- Necessità di una formazione professionale per i docenti di Strumento in particolar modo in ambito della composizione di materiali e della direzione di ensemble.
- Superamento della confusione di professionalità (musicista- artista – docente) verso una loro armonizzazione.
- Isolamento del percorso intermedio degli studi musicali e necessità di inquadramento in un piano di formazione unitario.

Tralasciando le difficoltà esposte, che vogliono rappresentare solamente una critica costruttiva per sanare alcune situazioni problematiche che ancora caratterizzano la materia, è opportuno evidenziare l'obiettivo prioritario che accompagna tale disciplina e che è da ricercarsi nell'educare e coltivare il pensiero creativo in un ambiente privilegiato di accoglienza, ascolto, equità e giustizia, dove la creatività riesce a diventare dovere della didattica e diritto per ogni alunno.

Un sistema di tale portata ha ovviamente bisogno di una continuità temporale per poter raggiungere i fini prestabiliti, interrogarsi sui risultati conseguiti, analizzare gli errori, sanare le situazioni problematiche e puntare ad una diffusione quanto più capillare possibile.

L'auspicio, quindi, resta quello che tanto a livello politico quanto territoriale si continui a credere nelle enormi potenzialità di questa materia capace di connettere studenti, famiglie, scuole e territorio.

Le recenti normative italiane in materia scolastica sembrano orientate alla valorizzazione della creatività come elemento fondante di crescita e il Decreto

“Buona Scuola”⁶⁹ del 2017 fa esplicito riferimento alla disciplina dello Strumento Musicale che viene considerata come un percorso da incentivare e allargare, anche attingendo all’organico del potenziamento e sempre nel rispetto delle autonomie scolastiche.

A ribadire la volontà di incentivare la pratica musicale nell’intero ciclo scolastico citiamo la proposta del Piano Nazionale Musica nella scuola e per la formazione del cittadino (Decreto Ministeriale del 7 marzo 2013 n.156⁷⁰), che il CNAPM⁷¹ ha presentato al governo nel 2013 con l’obiettivo di porre in evidenza la necessità di un rinnovamento dell’organizzazione quali-quantitativa degli studi musicali, in un’ottica di verticalizzazione e di raccordo fra i vari ordini di scuola finalizzato all’educazione artistica come diritto alla formazione globale, cultura universale nonché luogo di scambio di esperienze e conoscenze.

Come ricorda Vinci (2019), l’importanza dell’insegnamento artistico e musicale deve trovare la sua validità non solo nella costruzione e nell’elaborazione del pensiero musicale ma, attraverso di esso, nell’aiutare a conoscere se stessi e interpretare la realtà secondo una prospettiva di lettura privilegiata capace di trasformare il vissuto dell’esperienza artistica in elemento fondante di crescita personale.

⁶⁹ Art. 12 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60 consultado el 07/07/2020 en <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>

⁷⁰ Consultado el 30/10/2018 en

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1201979/DECRETO+MUSICA+n.+156+del+7+marzo+2013.pdf/3e697ef5-b0a3-4c36-9cba-c5310af24e60>.

⁷¹ Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica presieduto dal Prof. Luigi Berlinguer.

Come parte connessa alle conclusioni dello studio, è opportuno segnalare i contributi che lo stesso apporta al campo della conoscenza, le sue relative limitazioni e, allo stesso tempo, le future o probabili linee di ricerca.

Nonostante fossero già ben note le potenzialità inclusive della pratica musicale, l'apporto principale di questa ricerca consta nell'aver risaltato come una materia scolastica nata con molte problematiche, quale quella dello Strumento Musicale, sia effettivamente in grado di svolgere un ruolo inclusivo, incidendo sulla vita di alunni, insegnanti e famiglie e come, intorno allo stesso insegnamento, possano nascere realtà virtuose in grado di generare benefici che si riflettono anche sul territorio circostante.

Oltre a questa considerazione di carattere generale, lo studio evidenzia anche l'ampio successo che lo Strumento Musicale ha sperimentato, legittimato dall'alta partecipazione dell'alunnato e dall'imponente numero di richieste d'iscrizione da parte delle famiglie. Questa ricerca, di fatto, più volte marca la diffusione capillare del nuovo insegnamento come stessa prova della sua affermazione, a prescindere dai contesti sociali e, soprattutto, dalla connotazione di materia non obbligatoria.

Se Laureana rappresenta un esempio virtuoso non perfettamente riproducibile o esportabile a livello nazionale, il lavoro ha evidenziato che il contesto sociale e didattico in cui si opera non rappresenta un motivo per distogliere l'attenzione o una ragione per cedere alla rassegnazione.

Al contrario, soprattutto in realtà nelle quali la scuola in generale ha più difficoltà a farsi ascoltare, possono essere proprio alcune attività o insegnamenti differenti dalle classiche materie di studio a riuscire a incidere in modo più efficace sulla

formazione degli alunni come persone di una comunità, ancor prima che come recettori di conoscenze e amministratori di abilità.

D'altra parte, è doveroso evidenziare anche i limiti di uno studio che non pretende essere esaustivo e non ha intenzione di estendere ad altre realtà, benché simili, i risultati riscontrati.

L'impossibilità di generalizzare è, del resto, una limitazione intrinseca alla stessa natura della nostra ricerca che, fin dall'inizio, ha preteso orientare l'attenzione solo su una precisa realtà, evidenziandone le caratteristiche peculiari e, proprio per questo, non riproducibili su larga scala.

Inoltre, la scelta dei casi è ricaduta su un numero ridotto di alunni selezionati in base a criteri che non obbediscono a nessuna ragione statistica o a un campione rappresentativo di una determinata realtà.

Una seconda limitazione consta nel fatto che il quadro delineato rispecchia una situazione precisa che attiene a una determinata fase temporale. Difatti, eventuali e probabili cambiamenti normativi futuri potrebbero incidere su alcuni dei risultati evidenziati, poiché verrebbero a mancare o a essere modificate alcune delle condizioni attuali nelle quali questa ricerca si è svolta.

Sebbene non si tratti di una vera e propria limitazione connessa al nostro studio, la stessa condizione precaria dello Strumento e la sua non ancora conclusa parabola normativa, è emersa come una delle problematiche principali che compromette la completa realizzazione delle molteplici potenzialità inclusive della disciplina.

A partire da questa considerazione, si potrebbero disegnare nuove linee di ricerca capaci di proporre delle soluzioni in grado di dare risposta alle criticità che ancora minano l'insegnamento dello Strumento Musicale rendendolo instabile e disomogeneo, nonostante l'apprezzamento di famiglie, docenti e alunni.

Ulteriori proposte potrebbero indirizzarsi nello studio di altre realtà compromesse (non necessariamente scolastiche) che, con l'obiettivo di favorire l'inclusione, abbiano attivato progetti musicali di vario genere, indagando sull'impatto di questi ultimi con l'intorno sociale.

Secondo una prospettiva più ampia e che si allontana dalla specificità dello Strumento Musicale, sarebbe anche interessante analizzare se i benefici derivanti dalla pratica musicale d'insieme si conservino anche in ambiti musicali più specializzati come quelli di un conservatorio o realtà professionalmente più esigenti, sia con adolescenti sia con fasce di età più avanzate e/o diversificate.

Come sintesi e conclusione di questo lavoro, mi sembra opportuno riportare alcune parole del Prof. Berlinguer sull'importanza della pratica musicale per i giovani e che possono spiegare il forte impegno che lo stesso ha profuso per la nascita dell'insegnamento dello Strumento Musicale nella scuola pubblica italiana. Queste parole testimoniano il fine più profondo dell'insegnamento della pratica musicale e risaltano il dovere che ogni contesto educativo ha nel coltivare e valorizzare l'espressione personale, la creatività e l'originalità come parti fondamentali per la crescita umana nella sua interezza.

“Un cittadino più musicale non soltanto canterà meglio: saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi; avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e

professionali, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza. La presenza della musica nella scuola, in forme e modi adeguati alle diverse fasce d'età, rappresenta un importante passo per la realizzazione di quella école de la mixité di cui si parla ormai in tutta Europa, luogo ove possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi. Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, una scuola in cui si impara a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto”⁷².

⁷² <https://www.miur.gov.it/comitato-musica#:~:text=%22Un%20cittadino%20pi%C3%B9%20musicale%20non,pi%C3%B9%20preziosa%20che%20possiede%2C%20la>, consultado el 20/05/2020.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M., (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva*, 5(1). Jaén: Universidad de Jaén, (pp.39-49).

AINSCOW, M., BOOTH, T., & DYSON, A., (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.

ANGUERA ARGILAGA, M. T., (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, (pp.23-50). Consultado el 19/09/2017 en <https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera/442>

APARICIO GERVÁS, J. M., & DÍAZ CORO, S., (2013). El discurso del tambor: la transmisión de valores étnicos en las escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía. *Revista de estudios colombinos*, 9. Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía, (pag.61-76). Consultado el 02/11/2018 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4502258.pdf>.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P., (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2) Salamanca: Universidad de Salamanca, (pp.25-34). Consultado el 12/02/2017 en http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

ARNAIZ SÁNCHEZ, P., (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, (pp.23-35). Consultado el 15/02/2017 en <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/22>

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P., (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1). Murcia: Universidad de Murcia, (pp.25-44). Consultado el 17/11/2018 en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- ARNOT, M., (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of gender and education*. London: Sage publications.
- ARÓSTEGUI, J.L., & RUSINEK, G., (2010). Haciendo amigos (y enemigos): Qué es y qué no es investigación en educación musical. En G. Rusinek, M. E. Riaño & N. Oriol (Eds.), *Actas del Seminario internacional en educación musical 2010*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del estado español - Universidad Complutense de Madrid.
- ARROYO GONZÁLEZ, M. J., (2013). La educación intercultural. Un camino hacia la inclusión. *Revista de educación inclusiva*, 6(2). Jaén: Universidad de Jaén, (pp.144-159). Consultado el 16/01/2020 en <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- BALL, B., (2002). Moments of change in the art therapy process. *The Arts in Psychotherapy*, 29(2). Ámsterdam: Elsevier.
- BALLARD, K., (2013). Thinking in another way ideas for sustainable inclusión. *International Journal of inclusive Education*, 17(8). London: Taylor & Francis group, (pp.762-775). Consultado el 31/10/2020 en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2011.602527>
- BEJARANO RUIZ, C., (2013). Proyecto inclusivo: nos acercamos a la cultura en las distintas etapas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), Sevilla: Universidad de Sevilla, (pp.88-105). Consultado el 12/09/2018 en <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/183/177>

- BIASI, V., (2018). Per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2). Lecce: Pensa Multimedia, (pp.27-34). Consultado el 13/05/2020 en <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2925/2549>
- BOLÍVAR BOTÍA, A., (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor CLXXI*, 171(675). Madrid: CSIC, (pp.559-578). Consultado el 01/12/18 en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>
- BOOTH, T., AINSCOW, M. & BLACK-HAWKINS, K., (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva (INDEX FOR INCLUSION)*. Bristol-Madrid: CSIE-Universidad Autónoma de Madrid, (pp.1-130). Consultado el 11/10/2018 en http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- BRANCA, D., (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme. *Studi sulla Formazione*, 15(1). Firenze: Firenze University Press, (pp.85-102). Consultado el 31/10/2019 en <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/download/9167/9165>
- BRESLER, L., (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2). London: Taylor & Francis group, (pp.169-183). Consultado el 15/02/18 en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800500169399>
- BRESLER, L., & STAKE, R., (1992). Qualitative research methodology in music education. En Colwell, R. (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.

- CAFIERO, C., & CARPENTIERI, C., (2014). L'arte tra riabilitazione ed inclusione. *Scisar*. Salerno: Istituto per la diffusione dell'Arte e della Scienza-Capovolti Cooperativa Sociale. Consultado el 25/10/2016 en https://www.capovolti.org/uploads/1/8/8/3/18833994/larte_tra_riabilitazione_e_inclusione._clelia_cafiero_00011.pdf
- CARRILLO SIERRA, S. M., FORGIONY SANTOS, J. O, RIVERA PORRAS, D. A., BONILLA CRUZ, N. J., MONTANCHEZ TORRES, M. L., & AARCÓN CARVAJAL, M. F., (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17). Panamá: Editorial Espacios (pp.15-32). Consultado el 12/05/2019 en <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- CARTWRIGHT, J. (2013). An evaluation of the Irene Taylor Trust's Sounding Out programme. *The Irene Taylor Trust "Music in Prisons"* London: The Irene Taylos Trust. Consultado el 19/11/2019 en <http://artsevidence.org.uk/media/uploads/itt-sounding-out-evaluation-jim-cartwright-october-2013.pdf>
- CASANOVA, M. A., (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Editorial Wolkers Kluwer.
- CEBREIRO LÓPEZ, B. L., & FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. M., (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (Eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CHIAPPELLI, T., & GENTILE, M., (2016). *Intercultura e inclusione: il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: Franco Angeli.
- COHEN, M. L., & DUNCAN, S. P., (2015). Behind Different Walls: Restorative Justice, Transformative Justice, and Their Relationship to Music Education. En Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P.

(Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University Press.

CORBIN, J., & STRAUSS, A., (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage publications.

COTTINI, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

COLL, C., (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J.M. (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

D'ALESSIO, S., (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

DARROW, A. A., (2015). Ableism and social justice. Rethinking Disability in Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press.

DE FRANÇA NETO, J. L., (2014). El papel de la música instrumental en los cambios de vida. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5. Granada: Universidad de Granada, (pp.289-310).

DE LA PUENTE, J. L. B., (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20(1). Madrid: Universidad Computense de Madrid, (pp.13-31).

DEUSDAD, B., (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, 31(1).

Murcia: Universidad de Murcia, (pp.89-104). Consultado el 10/01/2017 en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175351>

DEWEY, J., (1934). Having an experience. En Ross, S. D. (Ed), *Art and its significance*. New York: State University.

DÍAZ-AGUADO, M. J., (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22. Murcia: Universidad de Murcia, (pp.59-89).

DOMENICI, G., (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione, Vol. 1*. Roma: Armando.

DOVIGO, F., (2014). Prefazione a Booth, Ainscow. *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

DOVIGO, F., (2017). Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *CQIA Rivista*, 7(20). Bergamo: Università degli studi di Bergamo, (pp.100-108). Consultado el 15/02/2017 en <https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/87152/157746/Dovigo%20cqia.pdf>

DUARTE, R. J. B., (2011). Olodum da Bahia, a history of cultural inclusion. *Field Actions Science Reports. The journal of field actions*, (Special Issue 3). Marselle: Open edition Journal. Consultado el 11/12/2018 en <https://journals.openedition.org/factsreports/1352>

ECHETA SARRIONANDIA, G., (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ECHETA SARRIONANDIA, G., (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46. Oviedo: Universidad de Oviedo, (pp.17-24). Consultado

el 17/3/2020 en
<https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/view/917>

ECHETA SARRIONANDIA, G., & AINSCOW, M., (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12. Mérida: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura (pp.26-46). Consultado el 13/01/2018 en <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>

ECHETA SARRIONANDIA, G., & DUK HOMAD, C., (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (pp.1-8). Consultado el 11/07/2020 en <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/364/pdf>

EISNER, E. W., (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AIGUADÉ, I., SOLER GALLART, M. & VALLS CAROL, R., (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ELLERANI, P., (2014). *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.

ELLIOTT, D. J., (2007). "Socializing" music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4). USA-Canada: Mayday group, (pp.60-95). Consultado el 20/02/2018 en https://www.researchgate.net/profile/David_Elliott12/publication/237196375_Socializing_Music_Education/links/0046351ba3149b26b4000000/Socializing-Music-Education.pdf

- EXPÓSITO LÓPEZ, J., OLMEDO MORENO, E., & Fernández-CANO, A. F., (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Valencia: Universidad de Valencia, (pp.185-209). Consultado el 11/11/2019 en <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4319/3984>
- FEAY-SHAW, S., (2002). The music of Mexican-Americans: A historical perspective of a forgotten culture in American music education. *Journal of Historical Research in Music Education*, 24(1). Thousand Oaks: Sage publications, (pp.83-102).
- FERNÁNDEZ-CARRIÓN QUERO, M., (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, 17. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (pp.74-82).
- FIELDING, M., (2007). On the necessity of Radical State Education: Democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4). Hoboken: Wiley, (pp.539-557). Consultado el 12/12/2019 en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x>
- GARCÍA MORALES, C., (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista Investigación*, 1. Málaga: Universidad de Málaga, (pp.1-12). Consultado el 28/11/2018 en <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- GEERTZ, C., (1975). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- GEORGE, A. L., & BENNETT, L., (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.

GODOY DE LA CREU TOMÁS, J., VALLÉS VILLANUEVA, J., & ALSINA TARRÉS, M., (2013). Educación inclusiva e investigación cooperativa en el proyecto Apadrinamos esculturas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13. Barcelona: Universidad de Barcelona, (pp.131-139). Consultado el 5/11/2019 en <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss13/default.asp?articulo=1016>

GÓMEZ, M. R., (2011). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9). Manizales: Universidad de Manizales. (pp.649-668). Consultado el 15/03/2018 en <http://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/465/257>

GONZÁLEZ, P. M., (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2). Vitoria: Universidad del País Vasco, (pp.97-100). Consultado el 16/03/2017 en <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510208.pdf>

GONZÁLEZ MANZANO, D., (2015). *Proyecto de intervención intercultural y cooperación al desarrollo de niños y niñas gitanos/as e inmigrantes en la etapa de Primaria, a través de la música*. [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad de Valladolid.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

HERRERA, J. I., PARRILLA, Á., BLANCO, A., & GUEVARA, G., (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1). Santiago de Chile: Universidad Central de

Chile (pp.21-38). Consultado el 05/11/2019 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100021&lng=en&nrm=iso

HICKEY, M., (2015). Music education and the invisible youth: Research and practice of music education for youth in detention centers. En Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University Press.

KVALE, S., (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

LEIVA, J. J., (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1). Málaga: Universidad de Málaga-Departamento de Didáctica y Organización Escolar, (pp.1-14).

LÓPEZ, R., SALMERÓN, P., & SALMERÓN, C., (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2). Granada: Universidad de Granada, (pp.29-46).

LÓPEZ MELERO, M., (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

MANNIS, F., (2015). *La Orquesta inclusiva. Un proyecto de inclusión social*. [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad Jaume I, Castellón.

MANNIS, F., (2016). *La educación dialógica: El conjunto instrumental como medio de inserción social*. [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad Jaume I, Castellón.

- MARTÍN-CRESPO, C., & SALAMANCA, A., (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Madrid: FUDEN, (pp.1-4). Consultado el 21-02-19 en http://bibliocomunidad.com/web/libros/FMetodologica_27.pdf
- MARTÍN BRIS, M., & MUÑOZ MARTÍNEZ, Y., (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de " Una escuela para todos". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (pp.120-138). Consultado el 31/05/2020 en <http://www.rinace.net/Reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf#page=121>
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M., (2012). *Propuesta de Educación Intercultural a través de la Educación Artística*. [Trabajo Fin de Grado inédito]. Universidad de Valladolid.
- MARSH, K., (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1). Thousands Oaks, CA: Sage Publications, (pp.60-73). Consultado el 11/12/2019 en <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/153660060202400105?journalCode=jhrb#articleCitationDownloadContainer>.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. B., (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez J.B., *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- MASON, J., (2017). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- MILES, M., & HUBERMAN, A. M., (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of cualitative research*. London: Sage Publication.

- MITCHELL, J. C., (1983). Case and situation analysis. *Sociological Review*, 31(2). Thousand Oaks: Sage publications, (pp.187-211). Consultado el 17/12/2018 <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-954X.1983.tb00387.x?journalCode=sora>
- MITCHELL, D., (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. En Mitchell, D. (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. London and New York: Routledge.
- MOLINER GARCÍA, O., (2019). *Educación inclusiva*. Castellón: Universidad Jaime I. Consultado el 09/05/2019 en <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/242/Educacion-inclusiva.pdf?sequence=1>
- MUNTANER GUASP, J. J., ROSSELLÓ RAMÓN, M. R., & DE LA IGLESIA MAYOL, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1). Murcia: Universidad de Murcia, (pp.31-50). Consultado el 23/10/2018 en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>
- OLIVER, M., (1996). *Education for all? A perspective on an inclusive society. Understanding Disability*. London: Palgrave.
- ONORATO, G., (2015). *Focus sulla musica nelle scuole. Idee, esperienze e nuovi progetti. Atti del Seminario*. Milano: EduCatt Università Cattolica.
- PARRILLA, Á., (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, (pp.11-29).

- PÉREZ ALDEGUER, S., (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2. Granada: Universidad de Granada, (pp.217-234). Consultado el 09/11/2018 en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46149/13%20-%20Santiago%20Perez%20Aldeguer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PÉREZ SERRANO, G., (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- PIAZZA V., & BALDO GIACALONE, V., (1999). *Professione Docente*, Milano, Mursia.
- PUJOLÁS, P., (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- RADAELLI, A., (2012). *La musica salva la vita*. Milano: Feltrinelli.
- REFRIGERI, L., & PALLADINO, F., (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3). Lecce: Pensa Multimedia, (pp.363-378). Consultado el 23/01/2020 en <http://hdl.handle.net/11695/91561>
- ROBSON, C., & MCCARTAN, K., (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings (4th ed.)*. London: John Wiley & Sons.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M., & GONZÁLEZ-FARACO, J. C., (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1). Salamanca: Universidad de Salamanca, (pp.153-172). Consultado el 31/01/2021 en

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144387/La_educacion_culturalmente_relevante_un_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCÍA JIMENEZ, E., (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ SABIOTE, C., POZO LLORENTE, T., & GUTIÉRREZ PÉREZ, J., (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2). Valencia: Universidad de Valencia, (pp.289-305). Consultado el 31/10/2019 en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

ROUSE, M., (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1). Aberdeen: University of Aberdeen.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SABAINO, D., (2017). La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro. *Musica Docta*, 7(1). Bologna: Università di Bologna, (pp.11-25). Consultado el 27/04/2020 en <https://musicadocta.unibo.it/article/view/7614/7334>

SABAINO, D., (2019). Sulla formazione dei docenti di discipline musicali della scuola secondaria: un (breve) discorso accademico-politico. *Musica Docta*, 9(1). Bologna: Università di Bologna, (pp.77-84). Consultado el 28/04/2020 en <https://musicadocta.unibo.it/article/view/10182/10026>

SABBATELLA RICCARDI, P. L., (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. En Ortiz M. A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra:

Center for Intercultural Music Arts. Consultado el 19/05/2019 en:
[http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/MUSICA.%20ARTE.
%20DIALOGO.%20CIVILIZACION.pdf](http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/MUSICA.%20ARTE.%20DIALOGO.%20CIVILIZACION.pdf)

SALES, A., (2010). La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, (pp.65-79). Consultado el 28/10/2020 en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf#page=63

SALES, A., (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). Jaén: Universidad de Jaén, (pp.51-68). Consultado el 30/10/2020 en <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/221>

SIMÓN, C., GINÉ, C., & ECHEITA SARRIONANDIA, G., (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). Santiago de Chile: Universidad Central de Chile, (pp.25-42). Consultado el 29/05/2010 en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

STAINBACK S., & STAINBACK, W., (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

SPRADLEY, J.P., (2016). *Participant Observation*. Long Grove: Waveland Press.

STAKE, R. E., (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SUSINOS RADA, T., & RODRÍGUEZ-HOYOS, C., (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*,

25(1). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, (pp.15-30). Consultado el 07/04/2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>

TETT, L., ANDERSON, K., MCNEILL, F., OVERY, K., & SPARKS, R., (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2). London: Taylor & Francis group, (pp.171-185). Consultado el 12/06/2018 en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2012.11661631>

TOPPING, K., BUCHS, C., DURAN, D., & VAN KEER, H., (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. New York: Routledge, (pp.159-166).

TORRES SANTOMÉ, X., (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, (pp.83-110). Consultado el 02/05/202 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re345/re345_04.pdf

UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO. Consultado el 11/10/2019 en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1597_19

VERDUGO, M. Á. & PARRILLA, Á., (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, (pp.15-22). Consultado el 13/12/2019 en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349.pdf#page=13>

VINCI, M. R., (2013). *L'Orchestra Giovanile "Ragone" di Laureana di Borrello. Il forte messaggio sociale dei uoi giovani attraverso la musica*. Villa San Giovanni: ALFAGI.

- VINCI, V., (2018). *La musica sperimentata in verticale: un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- VINCI, V., (2019). Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell'infanzia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1-2). Santiago de Compostela: ILAdEI, (pp.99-119). Consultado el 13/04/2020 en <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5355>
- WALKER, R., (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. & Hamilton, D. (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WOODFORD, P., (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- YADAROLA, M. E., (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. In ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Consultado el 12/12/2019 en <http://cddown-inico.usal.es/docs/116.pdf>
- YACUZZI, E., (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Revista UCEMA*, 296. Buenos Aires: Universidad del CEMA. Consultado el 22/05/2018 en <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- YIN, R. K., (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford publications.
- YIN, R. K., (2018). *Case Study Research and application: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Webgrafía

Batuta, Fundación Nacional Batuta (s.f.). Historia. <https://www.fundacionbatuta.org/historia.php>, consultado el 21/09/2017.

Ciudad de los Colores (s.f.). El proyecto “Ciudad de los colores”. <http://www.ciudadcolores.es/el-proyecto/>, consultado el 26/09/2017.

El Sistema, música para todos (s.f.). ¿Qué es el Sistema? <https://elsistema.org.ve/>, consultado el 16/05/2017

Proyecto LOVA (s.f.). Historia de LOVA. <https://proyectolova.es/historia-de-lova/>, consultado el 07/11/2018.

Proyecto NeONArts (s.f.). NeONArts Grants. <https://www.carnegiehall.org/Education/Social-Impact/NeON-Arts>, consultado el 29/09/2017.

Sistema England (s.f.). About Sistema England. <http://www.sistemaengland.org.uk/projects/>, consultado el 26/09/2017.

5.1 Aspectos editoriales

En cuanto a los aspectos editoriales, tal como recomienda la UPV, se ha tenido en cuenta el sistema APA 7.

Concretamente y según los diferentes casos, se ha procedido siguiendo las pautas detalladas a continuación.

- **Citaciones en el texto**

- Las comillas en el cuerpo del texto indican citas textuales, tanto de libros, revistas, artículos, etc., como de frases de entrevistas o respuestas a cuestionarios.

- En el caso de autores con dos apellidos, se han puesto los dos, excepto en los casos en que el mismo autor firma solo con uno de ellos.

- Las traducciones de las citas textuales aparecen de la siguiente manera: texto [traducción] (Apellido(s), año, páginas).

- En el cuerpo del texto, tanto los nombres de los autores como de las obras, se escriben con caracteres normales.

- En el caso de dos autores se utiliza la “&”: (Apellido(s) & Apellido(s), año, páginas).

- En el caso de citas con más de tres autores: (Apellido(s), et al., páginas).

- En las citas literales sólo se utilizan cursivas si el mismo autor las utiliza.

- En el caso de citas literales con menos de 40 palabras, la cita se cierra con comillas y a continuación: (Apellido(s), año, páginas).

- Las citas con más de 40 palabras se escriben con sangría, sin comillas, sin cursiva, con el mismo tipo y tamaño de fuente que el texto normal y con interlineado doble. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos de la fuente.

- **Referencias bibliográficas**

- Para las obras publicadas: APELLIDO(S), inicial del nombre(s), (año). *Título del libro*. Ciudad: editor, página(s) (pp.).

- Para capítulos de libro: APELLIDO(S), inicial del nombre(s), (año). Título del capítulo. En Apellido, inicial del nombre (Ed.), *Título del libro*. Ciudad: editor, página(s) (pp.).

- Para artículos en revistas: APELLIDO(S), inicial del nombre(s), (año). Título del artículo. *Revista, Volumen* (Número). Ciudad: editor, página(s) (pp.).

- Para artículos online: APELLIDO(S), inicial del nombre(s), (año). Título del artículo. Consultado el .../.../... en enlace.

- Para tesis: APELLIDO(S), inicial del nombre(s), (año). *Título de la tesis*. [Tesis doctoral o TFM inédito]. Nombre de la institución, páginas (pp.).

- Para la citación de los autores de la bibliografía, tal como se ha procedido para las citaciones en el texto, se ha elegido mantener los dos apellidos y la inicial del nombre, excepto para aquellos autores que solo firman con un apellido.

- En el caso de dos autores se utiliza la “&”: (APELLIDO(S), inicial del nombre & APELLIDO(S), inicial del nombre).

- En el caso de tres o más autores se utiliza la “&” antes del último autor.

- **Uso de cursivas**

Se han utilizado las cursivas en los siguientes casos:

Para los capítulos en español:

- Palabras en otro idioma diferente al español (italiano, latino, inglés, expresiones en dialecto, neologismos).

Para los capítulos en italiano:

- Palabras en otro idioma diferente al italiano (español, latino, inglés, expresiones en dialecto, neologismos).
- Palabras técnicas.

- **Uso de comillas**

Las comillas se han utilizado en los siguientes casos:

- Nombres de escuelas, colegios o institutos.
- Nombres oficiales de complejos musicales.
- Nombres de proyectos musicales.

- **Siglas y abreviaciones:**

AFAM. Alta Formazione Artistico Musicale

CNAM. *Comitato Nazionale per l'Apprendimento Musicale*

CNAPM. *Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica*

CMP. *Centro de Medicina Psicosomática.*

EMI: Educación Musical Inclusiva.

FNB. Fundación Nacional Batuta.

ISTAT. *Istituto Nazionale di Statistica.*

PON. *Programma Operativo Nazionale.*

POR. *Programma Operativo Regionale.*

UPV. Universidad Politécnica de Valencia.

6. ANEXOS

Anexo 1: Decreto Ministerial del 31 de enero 2001 n.7

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

D.M. N. 8

IL MINISTRO

VISTO l'art. 15 della Legge 7 agosto 1990, n. 241 *"Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi" che prevede la possibilità per le amministrazioni pubbliche di "concludere tra loro accordi per disciplinare lo svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune"*;

VISTA la Legge 18 dicembre 1997, n. 440, concernente l'*"Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi"*;

VISTA la Legge 21 dicembre 1999, n. 508 concernente la *"Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati"* (in G. U. n. 2 del 4 gennaio 2000);

VISTO l'articolo 64 del Decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133 che prevede, al comma 3, la predisposizione di un piano programmatico di interventi e misure finalizzati ad un più razionale utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili e ad una maggiore efficacia ed efficienza del sistema scolastico e, al comma 4, in attuazione del piano e in relazione agli interventi e alle misure annuali ivi individuati, l'adozione di uno o più regolamenti ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della Legge 23 agosto 1988, n. 400, con i quali si provvede, anche modificando le disposizioni legislative vigenti, ad una revisione dell'attuale assetto ordinamentale organizzativo e didattico del sistema scolastico;

VISTA la Legge 23 dicembre 2009, n. 191 concernente le *"Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2010)"* e in particolare la Tabella C. che sotto la voce Ministero dell'Istruzione, dell'Università e Ricerca fissa, per l'anno 2010, la dotazione del fondo di cui all'art. 4 della Legge 18 dicembre 1997, n. 440;

VISTA la Legge 4 marzo 2009, n. 15 recante la *"Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti"* nella parte che modifica l'articolo 2 del Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165, in materia di derogabilità delle disposizioni applicabili solo ai dipendenti pubblici;

VISTO il testo unico delle leggi in materia di istruzione approvato con Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297;

VISTO il Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 concernente la *"Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53"* e in particolare gli allegati A, B, C e D;

VISTO il Decreto Legislativo 27 ottobre 2009, n. 150 recante l'*"Attuazione della legge 4 marzo 2009, n.15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni"* per quanto concerne la competenza del dirigente scolastico in materia di utilizzazione del personale;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, concernente il *"Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche"*;

VISTO il Capo 1, art. 2, comma 1, lettera E, del Decreto del Presidente della Repubblica 28 febbraio 2003, n. 132 *"Regolamento recante criteri per l'autonomia statutaria, regolamentare e organizzativa delle istituzioni artistiche e musicali, a norma della L. 21 dicembre 1999, n. 508"* (in G. U. n. 135 del 13 giugno 2003); VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 20 gennaio 2009, n. 17, concernente il *"Regolamento di riorganizzazione del ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca"*;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 recante *"Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del Decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133"* pubblicato in Gazzetta Ufficiale 15 luglio 2009, n. 162 e in particolare l'articolo 4 comma 10 che demanda a un decreto ministeriale avente natura non regolamentare l'individuazione dei titoli prioritari per impartire l'insegnamento di musica e pratica musicale;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89 concernente il *"Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo, e didattico dei licei ai sensi dell'art. 64, comma 4, del Decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n.133"*;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, concernente il *"Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del Decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla Legge 30 ottobre 2008, n. 169"*;

VISTO il Decreto Interministeriale 1 febbraio 2001, n. 44 concernente le *"Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche"*;

VISTO il Decreto Ministeriale 6 agosto 1999, n. 201 *"Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media - Ricostituzione e ordinamento - Istituzione classe di concorso di 'strumento musicale' nella scuola media"*, e in particolare l'All. A (programmi di insegnamento);

VISTO il Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione 31 luglio 2007, recante *"Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Indicazioni per il curriculum"*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 31 agosto 2007, n. 202 - Serie Generale;

VISTO il Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 concernente il *"Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"*;

VISTO il Decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca del 28 settembre 2007 n. 137 concernente *"Attivazione biennio di secondo livello per la formazione dei docenti nella classe di concorso di educazione musicale (A 31 e A 32) e di strumento musicale (A 77)"*;

VISTO il Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca n. 103 del 23 dicembre 2009 integrato dal Decreto Ministeriale n. 66 del 29 luglio 2010 concernente la costituzione del *"Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica"* con compiti di supporto, consulenza e proposta nei confronti dell'Amministrazione centrale impegnata, in base ai Regolamenti attuativi dell'articolo 64 del citato Decreto legge n. 112/2008, convertito con modificazioni dalla legge n. 133/2008;

VISTO il piano programmatico predisposto dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze ai sensi del citato articolo 64, comma 3 della Legge 6 agosto 2008, n. 133;

VISTO l'Atto di indirizzo, 8 settembre 2009 emanato dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal regolamento emanato con il citato Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89;

CONSIDERATA la necessità di organizzare l'insegnamento della musica pratica in modo progressivo e sistematico come indicato nell'Atto di indirizzo 8 settembre 2009 emanato dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal

regolamento emanato con il citato Decreto del Presidente della Repubblica. 20 marzo 2009, n. 89, entrambi citati in premessa;

CONSIDERATA, in particolare, l'opportunità di implementare per il primo ciclo di istruzione la formazione di ordine intellettuale-disciplinare sostenendola con quella artistica e musicale, come indicato dall'art. 3, comma 1 dell'Atto di indirizzo;

CONSIDERATE le *"Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado"* del marzo 2009 redatte dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica presieduto dall'On. Prof. Luigi Berlinguer;

PRESO ATTO della pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nell'adunanza del 16 dicembre 2009 dal titolo "Documento sulla cultura musicale nella nostra società e nella scuola", nel quale si sottolinea, tra l'altro, l'opportunità "che lo studio di uno strumento musicale specifico, unitamente alle attività di musica d'insieme, inizi fin dal terzo anno della scuola primaria, in maniera da diventare un'opportunità formativa propedeutica agli apprendimenti musicali della scuola secondaria di primo grado" e l'importanza di titoli specifici per l'insegnamento musicale;

DECRETA

Art.1

Il presente decreto ha per oggetto iniziative volte alla diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola, alla qualificazione dell'insegnamento musicale e alla formazione del personale ad esso destinato, con particolare riferimento alla scuola primaria.

Art. 2

Le istituzioni scolastiche facenti parte del sistema nazionale di istruzione, anche attraverso specifici accordi di rete di cui all'articolo 7 del Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, affidano prioritariamente l'insegnamento curricolare di musica nella scuola primaria a docenti compresi nell'organico ad esse assegnato, in possesso, oltre che dell'abilitazione all'insegnamento per la scuola primaria, dei titoli di cui all'articolo 3.

Art. 3

1. Nelle more della definizione di specifici percorsi formativi destinati alla specializzazione in musica del personale docente della scuola primaria, si farà riferimento al possesso di uno o più dei seguenti titoli conseguiti presso istituzioni dell'alta formazione musicale: a. Diploma quadriennale in didattica della musica ;

b. Diploma biennale di cui al Decreto Ministeriale 28 settembre 2007 n. 137;

c. Diploma accademico di secondo livello;

d. Diploma conseguito secondo l'ordinamento previgente il Decreto del Presidente della Repubblica 8 luglio 2005 n. 212;

e. Diploma accademico di primo livello;

f. Diploma accademico specifico in didattica della musica o in musica per l'educazione conseguito all'estero presso istituzione di alta formazione musicale il cui titolo finale è equiparato secondo la normativa vigente.

2. Nell'ambito degli accordi di rete di cui all'articolo 2, possono altresì essere utilizzati docenti delle classi di concorso A031, A032 e A077 nell'ambito dell'organico assegnato, purché l'utilizzo di detto personale non produca esuberanti nell'organico destinato alla scuola primaria;

3. Il possesso dei titoli di cui al comma 1 e al comma 2 è completato dalle specifiche attività formative di cui all'articolo 11, al fine di integrare le competenze musicali con le specifiche esigenze didattiche connesse all'insegnamento nella scuola primaria.

Art. 4

Al fine di sviluppare la pratica e la cultura musicali strumentale e corale in tutti i gradi e gli ordini di scuola, di favorire la verticalizzazione dei curriculum musicali, di valutare e valorizzare le pratiche didattiche e i percorsi formativi del personale docente preposto all'insegnamento delle discipline musicali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca promuove specifici Corsi di pratica musicale destinati a implementare l'approccio alla pratica vocale e strumentale e a fornire le competenze utili alla prosecuzione dello studio di uno strumento musicale.

Art. 5

1. Gli Uffici Scolastici Regionali individuano, a partire dalle province in cui sono attivate sezioni di liceo musicale, attraverso specifico bando, le istituzioni scolastiche nelle quali avviare le attività di cui all'articolo 4.
2. Il bando di cui al comma 1 individua, tra i requisiti preferenziali:
 - a. la disponibilità di adeguate risorse strutturali;
 - b. la valutazione del piano dell'offerta formativa e lo sviluppo, nel corso degli anni, di iniziative indirizzate alla valorizzazione dell'apprendimento musicale;
 - c. la collaborazione con istituzioni, enti e associazioni di comprovata qualificazione nell'apprendimento musicale dell'infanzia ovvero nella didattica della musica; d. la disponibilità di personale qualificato;
 - e. l'adesione al progetto di enti, fondazioni, soggetti pubblici e privati disponibili a sostenere, finanziare ovvero cofinanziare le attività.

Art. 6

Gli Uffici Scolastici Regionali attivano le procedure per la costituzione di una rete tra le istituzioni scolastiche sedi di sezioni di liceo musicale e le istituzioni di alta formazione musicale ad esse convenzionate ai sensi dell'articolo 13 comma 8 del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 89, istituzioni scolastiche sedi di sezioni di scuola secondaria di primo grado ad indirizzo musicale e almeno una scuola primaria del territorio selezionata attraverso il bando di cui all'articolo 5, mediante specifici protocolli d'intesa. Detti protocolli possono comprendere anche i soggetti di cui all'articolo 5, comma 2, lettere c) ed e).

Art. 7

1. Il protocollo d'intesa:
 - a. determina i reciproci obblighi delle istituzioni che lo sottoscrivono;
 - b. prevede la costituzione di un apposito comitato - sentito il Comitato di cui all'art. 14 composto da rappresentanti dei soggetti coinvolti e dell'Ufficio Scolastico Regionale, cui fanno capo la progettazione delle attività del corso e delle prove di verifica intermedie e finali, nonché l'accertamento della corretta applicazione dei criteri per la selezione del personale di cui all'articolo 9.
2. Il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale nomina un comitato di monitoraggio responsabile della verifica e della valutazione delle attività.

Art. 8

I corsi di musica di cui all'articolo 4 coinvolgono gli alunni a partire dal terzo anno della scuola primaria e si concludono al quinto anno, al termine del quale è rilasciato un certificato attestante le competenze musicali acquisite. Le valutazioni periodiche e finali sono disciplinate dall'articolo 2 comma 5 del Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122.

Art. 9

1. Per il reclutamento del personale si farà riferimento, in ordine di priorità a:
 - a. risorse interne all'organico della scuola primaria sede dei corsi, in possesso dei titoli di cui all'articolo 3 comma 1 attraverso idonee modulazioni orarie e nel rispetto del Contratto di lavoro;

b. risorse interne all'organico delle istituzioni firmatarie del protocollo, attraverso specifiche disposizioni per l'utilizzo di docenti di strumento (classe di concorso A077) ovvero di musica con specifiche e dimostrate competenze di pratica strumentale (classe di concorso A032), ovvero di Esecuzione ed interpretazione e di

Laboratorio di musica d'insieme in servizio presso i Licei musicali;

c. risorse esterne all'organico d'istituto, avendo particolare riguardo all'utilizzazione di personale della classe di concorso A031 in esubero;

d. i comitati di cui al precedente art. 7 comma 1 lettera b accerteranno che nelle operazioni di selezione del personale docente siano stati adeguatamente valutati i titoli culturali, professionali e artistici, al fine di assicurare la massima qualità all'offerta formativa.

Art. 10

Ulteriori risorse professionali sono individuate nel personale in soprannumero appartenente alla classe di concorso A031, A032 e A077 che ne faccia esplicita richiesta. Tali figure potranno altresì svolgere una funzione di raccordo e coordinamento del complesso delle attività musicali attivate dalla rete di cui ai protocolli d'intesa.

Art. 11

La formazione in servizio del personale di cui all'articolo 2 commi 3 e 9 è assicurata:

a. nell'ambito dei protocolli di intesa di cui all'articolo 7 del presente decreto, nelle istituzioni dell'Alta formazione musicale presso le quali è attivato un dipartimento di didattica della musica, nei limiti delle disponibilità esistenti;

b. dai soggetti di cui all'articolo 5 comma 2 lettera c);

c. da specifici interventi di formazione attivati con successivi provvedimenti e svolti in collaborazione con l'ANSAS, tenendo conto di esperienze nazionali in via di completamento (Progetto Musica 2020 e Innovamusica) e in linea con le indicazioni di cui al punto 1 lettera a) della Direttiva n. 87/2010 e dei punti 2) e 4) dell'art. 2 del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo annuale in materia di formazione del personale docente ed ATA, come sottoscritto in data 14 luglio 2010.

Art. 12

Gli Uffici Scolastici Regionali potranno concorrere all'allargamento delle azioni di cui al presente decreto con propri finanziamenti, come quelli in materia di formazione promossa a livello regionale previsti dal punto 3) della Direttiva 87/2010, e potranno ricorrere all'impiego del personale in esubero in possesso dei titoli di cui all'art. 3.

Art. 13

Le istituzioni scolastiche facenti parte del sistema nazionale di istruzione possono aderire con propri fondi ai percorsi di cui all'articolo 4.

Art. 14

Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, istituito ai sensi del Decreto Ministeriale n. 103 del 23 dicembre 2009 ed integrato ex Decreto Ministeriale n. 66 del 29 luglio 2010, assicurerà il necessario supporto alle iniziative avviate ai sensi del presente decreto, con riguardo al raccordo del monitoraggio dei percorsi ed al supporto, consulenza e proposta nella fase d'avvio dei corsi, anche con la collaborazione degli Uffici Scolastici Regionali.

Art. 15

Le attività di cui all'art. 4 saranno realizzate con le risorse professionali citate all'art. 9 comma 1 lettera *a*, con i fondi dell'istituzione scolastica e con le risorse previste dalla Legge 440/97, come indicato della Direttiva Ministeriale n.87 dell'8 novembre 2010.

IL MINISTRO
Maria Stella Gelmini

Roma 31 gennaio 2011

Anexo 2: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante las clases de instrumento musical

Caso 1: Marta

Primer Período septiembre-diciembre 2016-17

<p>Actitud hacia el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voluntad • Cumplimiento con los deberes • Motivación 	<p>Si bien la frecuencia es constante, la alumna no demuestra mucha voluntad en cumplir con sus deberes, sobre todo por lo que respecta a la parte teórica de la asignatura. En más ocasiones no realiza los ejercicios asignados y en la lectura musical lleva un cierto retraso por falta de estudio del solfeo. Su atención se centra casi exclusivamente en la parte práctica de la asignatura donde, a pesar de las faltas de lectura, parece más motivada en llevar a cabo los trabajos propuestos.</p>
<p>Actitud personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autonomía • Empatía • Confianza en sí mismo 	<p>Marta demuestra una escasa autoestima y a menudo pregunta por cómo actuar y si lo que está haciendo está bien. En muchas situaciones necesita la colaboración de un profesor para llevar a cabo los ejercicios propuestos. Todo esto le conlleva una cierta inseguridad y poca confianza en sí mismo; no logra empatizar con compañeros y, al revés, esconde su inseguridad con de una conducta agresiva que le dificulta, en muchas ocasiones, establecer contactos con los demás.</p>
<p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad de las relaciones • Participación • Comunicación 	<p>La alumna no logra establecer muchas relaciones con sus compañeros de instrumento musical de forma natural y espontánea. Solo si debidamente conducida por el profesorado (especialmente en las actividades prácticas de conjunto), demuestra voluntad en participar en el diálogo y una actitud favorable hacia el intercambio de opiniones con los demás (si bien no siempre respeta a sus compañeros). Solo se comunica con sus compañeros para abordar temas y cuestiones relacionadas con el ámbito musical.</p>
<p>Conducta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto reglas • Control de impulsos • Educación • Colaboración 	<p>Durante las clases individuales, la alumna demuestra un comportamiento correcto, mientras que en las actividades de conjunto no siempre observa las reglas pactadas y es necesario adoptar medidas correctivas (cambio de asiento, incidencias, etc.) para reestablecer el orden necesario. En las situaciones más conflictivas con otros compañeros, no logra controlar sus reacciones, y no siempre se relaciona con ellos de forma educada. Por esta razón su espíritu de colaboración se manifiesta sólo en determinadas ocasiones y, en la mayoría de los casos, debidamente conducido por los profesores.</p>
<p>Nivel musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad técnica • Capacidad interpretación • Dominio miedo escénico • Conocimientos teóricos y autonomía en la lectura • Cumplimiento con el programa 	<p>Marta demuestra una muy buena predisposición técnica con el instrumento. Ya desde las primeras clases, su natural actitud le ofrece la posibilidad de alcanzar rápidamente resultados apreciables. También demuestra un cierta capacidad interpretativa (aunque apreciable en forma limitada por haber empezado desde hace muy poco el estudio del instrumento). En lo referente a la parte teórica y del solfeo, la falta de aplicación le ocasiona muchos problemas a la hora de acercarse a una nueva partitura, si bien intenta superarlos aprovechando su excelente oído musical. Por lo tanto, el cumplimiento con el programa se encuentra “desfasado” entre la parte práctica (en la cual</p>

	cumple y profundiza) y la parte teórica en la cual lleva retrasos y deficiencias.
Otras observaciones	Marta acude a clase de instrumento con mucha regularidad. Muchas veces se presenta hasta una hora antes quedándose a escuchar a sus compañeros y nunca manifiesta prisa en acabar la clase. La misma conducta se registra en los trabajos de conjunto y en los ensayos de la orquesta, durante los cuales manifiesta espíritu de colaboración también hacia algunos aspectos organizativos (ajustar los atriles, distribuir las partituras, etc.). De todas formas, su carácter impulsivo le proporciona unos conflictos y manifiesta escasa capacidad de gestionar las relaciones y controlar sus respuestas.

Segundo Período enero-marzo 2016-2017

<p>Actitud hacia el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voluntad • Cumplimiento con los deberes • Motivación 	La alumna sigue cursando la asignatura de instrumento musical con constancia y voluntad de aplicación sobre todo en la parte práctica que le permite avanzar en la adquisición de una buena técnica con el instrumento. También demuestra interés en ampliar sus conocimientos musicales y propone hasta incursiones en otros géneros. En cuanto a la parte teórica, todavía se registra la falta de un estudio adecuado y escasa aplicación en los trabajos asignados por casa. La alumna, si bien empieza a tomar nota de los deberes en su libreta personal, en muchas ocasiones no cumple con los trabajos asignados y presenta como justificación excusas poco fiables.
<p>Actitud personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autonomía • Empatía • Confianza en sí mismo 	La alumna demuestra haber alcanzado una mayor confianza en sí mismo y parece haber mejorado su nivel de autoestima, también gracias al hecho de que sus compañeros empiezan a apreciar sus calidades musicales con el instrumento. Todavía encuentra algunas dificultades en desenvolverse con autonomía en determinadas situaciones y muchas veces pide la ayuda de los profesores. Se aprecia una tendencia a acercarse a las necesidades de sus compañeros cuando éstos últimos se encuentran en dificultad.
<p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad de las relaciones • Participación • Comunicación 	Las relaciones con sus compañeros mejoran sobre todo en término de colaboración en las situaciones de dificultades. La alumna se muestra disponible en ayudar a los demás si bien su participación activa parece esconder una forma de ponerse en primera línea para sentirse aceptada por el grupo. Aunque las relaciones parezcan más numerosas y serenas, cuando se le ataca (bromas, chistes, etc.) descarga su impulsividad sin control y eso le sigue causando no pocos conflictos dentro del grupo. La comunicación con sus compañeros es más espontánea y natural. En algunas ocasiones también se dirige a sus compañeros para abordar cuestiones personales y extra escolares.
<p>Conducta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto reglas • Control de impulsos • Educación • Colaboración 	La alumna muestra un comportamiento más respetuoso en las actividades de conjunto musical; observa la mayoría de las reglas pactadas y es muy disponible a desempeñar otros papeles relativos a la organización del trabajo. Quizá debido a su carácter muy impulsivo, no logra en muchas

	ocasionen respetar los momentos de silencio, el turno para tomar la palabra y eso le proporciona incidencias o, en otros casos, conflictos con compañeros. De todas formas, se relaciona de forma educada en la mayoría de las situaciones y muestra una actitud favorable a la colaboración, sobre todo hacia sus compañeros en dificultad.
Nivel musical <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad técnica • Capacidad interpretación • Dominio miedo escénico • Conocimientos teóricos y autonomía en la lectura • Cumplimiento con el programa 	La alumna ha mejorado sus calidades técnicas con el instrumento y empieza a manifestar la voluntad de empezar también el estudio del saxo paralelamente al clarinete. Sus capacidades interpretativas han subido notables mejoras sobre todo en relación al hecho de que ahora la alumna empieza a dominar también el miedo escénico y a estar más concentrada a pesar del público. Por otro lado, su falta de aplicación en el estudio del solfeo y de la teoría, todavía le proporciona dificultades en la lectura musical y en la primera vista (también de partituras sencillas). Por lo dicho, en línea general la alumna cumple y profundiza el programa sólo en lo relativo a su parte práctica.
Otras observaciones	La alumna parece participar a los ensayos con mucha voluntad. Manifiesta estar satisfecha de los resultados alcanzados y a menudo pregunta por desempeñar papeles musicales de más importancia. Durante los ensayos, los profesores intentan canalizar su fuerte carácter impulsivo como medio para motivar al grupo en los momentos de dificultad con estrategias didácticas miradas (pero siempre dentro de un contexto grupal): se le entregan pequeños grupos de nuevos alumnos para que ella les siga, se le pregunta su opinión sobre cómo resolver en grupo un determinado pasaje, etc.

Tercer Período abril-junio 2016-2017

Actitud hacia el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Voluntad • Cumplimiento con los deberes • Motivación 	La alumna demuestra voluntad en cumplir con la mayoría de las actividades planteadas. El rechazo hacia la parte teórica que ha demostrado en la primera parte del año ha dejado sitio a una actitud más colaborativa y un estudio del solfeo más constante y eficaz. El hecho de sentirse apreciada por su aportación en la orquesta le ha proporcionado una mejora de la motivación que se traduce en una actitud participativa y voluntad de mejorarse.
Actitud personal <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autonomía • Empatía • Confianza en sí mismo 	Se aprecia una notable subida de autoestima alimentada, sobretodo, por el entorno acogedor de la orquesta. La alumna es capaz de desenvolverse con autonomía en la mayoría de las situaciones que se le presentan. Logra entender a sus compañeros, preguntar por si quieren ayuda y se muestra muy disponible en ofrecer su apoyo. Además, la subida de confianza en sí mismo, le ha proporcionado una actitud más segura y firme pero siempre disponible y colaborativa.
Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad de las relaciones • Participación • Comunicación 	Aunque se registren todavía momentos en los cuales su impulsividad en las reacciones le sigue proporcionando conflictos, en general, su forma de relacionarse con sus compañeros y profesores es mucho más relajada y constructiva que en la primera parte del año. No se limita a escuchar y a establecer simples diálogos, sino que ofrece apoyo y ayuda de forma espontánea, manifiesta sus ideas y

	<p>rectifica sus certezas cuando se le explica la razón de sus faltas. Ya no se limita a absorber la información pasivamente, sino que pide consejos y propone sus propias soluciones a las cuestiones planteadas y se comunica de forma clara y asertiva.</p>
<p>Conducta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto reglas • Control de impulsos • Educación • Colaboración 	<p>El comportamiento ha subido notables mejoras, sobre todo en la gestión de su rol dentro de la orquesta. Observa las reglas pactadas, las personas y los espacios. Demuestra haber madurado un cierto grado de responsabilidad, respeta persona y espacios, y se muestra mucho más disponible a la escucha de las otras opiniones. Aunque la impulsividad permanezca un rasgo distintivo de su carácter, parece controlarla con más autonomía; ha logrado moderar sus reacciones y, en la mayoría de las ocasiones, prefiere el diálogo al conflicto. Se relaciona de forma educada y su actitud de colaboración ha llegado a ser un rasgo distintivo de su forma de trabajar en los espacios de la escuela.</p>
<p>Nivel musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad técnica • Capacidad interpretación • Dominio miedo escénico • Conocimientos teóricos y autonomía en la lectura • Cumplimiento con el programa 	<p>La alumna ha alcanzado un notable nivel técnico musical, por encima de lo establecido por el programa y, de forma paralela, ha mejorado sus capacidades interpretativas. El hecho de empezar a formar parte también de la orquesta Ragone (además de la orquesta del instituto), le ha proporcionado muchas ocasiones de trabajo y exhibiciones públicas que le han llevado a alcanzar un buen control emotivo y dominio del miedo escénico. También ha mejorado de forma sustancial sus conocimientos teóricos y ha alcanzado un buen grado de autonomía en la lectura musical que le ayuda a desenvolverse con facilidad en la primera vista de partituras sencillas.</p>
<p>Otras observaciones</p>	<p>En este último período del año la alumna demuestra haber alcanzado seguridad y autonomía que le permiten desenvolverse con eficacia durante las actividades grupales. Ella misma propone ideas, sugiere posibilidades (con motivaciones críticas), sugiere nuevo repertorio, etc. Además, su fuerte personalidad y determinación, que ahora logra canalizar en los aspectos didácticos para mejorar sus conocimientos, le han hecho alcanzar un lugar de referencia dentro de la orquesta, como sujeto motivador y ejemplo para los nuevos alumnos.</p>

Anexo 3: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante las demás asignaturas

Caso 1 (Marta):

Primer período (septiembre 2016 - enero 2017)

Actitud hacia el aprendizaje	La alumna manifiesta una actitud muy negativa hacia el aprendizaje en todas las asignaturas menos la de música en la cual, gracias a sus habilidades en la parte práctica, logra obtener una buena nota. Rechaza la mayoría de los deberes asignados y no acepta la ayuda que los profesores le ofrecen.
Relaciones interpersonales	En el grupo clase las relaciones son conflictivas en muchas ocasiones. Con los profesores rechaza cualquier tipo de orden, consejo o deber. Con sus compañeros encuentra mucha dificultad a establecer relaciones de larga duración en cuanto su forma de reaccionar muy impulsiva es causa de frecuentes discusiones.
Conducta comportamental	El comportamiento es poco respetuoso de los espacios y de las personas. A menudo no observa las reglas pactadas y tampoco parece tener miedo a las consecuencias de la falta de observación.
Percepción del problema de inclusión	La alumna queda apartada del grupo clase, si bien con su forma de comportarse quiere a menudo llamar la atención de sus compañeros. De hecho, a menudo se queda aislada en muchas ocasiones tanto por su propia voluntad (en los trabajos de grupo), como por reacción de sus compañeros a su forma de comportarse con ellos.
Otras observaciones	En las clases matinales la alumna parece comportarse de forma diferente de la que se observa en la clase de instrumento. Su carácter oscilante entre la rebeldía y el aislamiento encuentra muchas posibilidades de realización. En ocasiones se aparta del grupo rechazando cualquier tipo de colaboración, y en otras manifiesta su determinación con reacciones fuera de contexto con profesores y compañeros. El hecho de encontrarse en un grupo muy grande y la dificultad que el profesorado tienen en dedicarle mucha atención y tiempo, dificulta la resolución del problema.

Segundo período (febrero 2017 - junio 2017)

Actitud hacia el aprendizaje	El interés hacia el aprendizaje ha sufrido un fuerte cambio positivo, sobre todo si se compara con el año anterior (en el cual suspendió). La alumna es más interesada en cumplir con los deberes y los trabajos asignados y, si bien con muchas limitaciones debido a los retrasos acumulados, parece más motivada y disponible a la colaboración con compañeros y profesores para mejorar sus conocimientos.
Relaciones interpersonales	La alumna se muestra más disponible en la escucha, acepta la ayuda de los demás y controla con más seguridad sus reacciones impulsivas. Eso le permite ganarse la confianza de sus compañeros, subir la autoestima personal y enlazar una red más amplia de relaciones que continúan más allá de los aspectos meramente didácticos o de trabajos en grupo.
Conducta comportamental	El comportamiento es más correcto, en particular medida en la relación con los profesores. Se muestra muy educada, escucha la opinión de los demás y, antes de hablar, pide permiso. Con sus compañeros es más respetuosa y parece controlar con más autonomía sus respuestas.
Percepción del problema de inclusión	La alumna es más integrada en el grupo clase que le demuestra una actitud mucho más acogedora que en el primer período del año. Gracias a las estrategias de ayuda puestas en marcha por todo el profesorado y algunos compañeros de orquesta ha desarrollado efectivas formas de colaboración, diálogo y voluntad de mejorar sus conocimientos culturales en general.
Otras observaciones	En la segunda mitad del año, la alumna es mucho más respetada en el grupo clase gracias a su rol de primer plano que desempeña en la orquesta del instituto y que sus compañeros le reconocen, hasta los que no frecuentan el curso de instrumento. Esto parece haberle proporcionado un mayor sentido de responsabilidad tanto el cuidado de las relaciones interpersonales como en una actitud más seria hacia los derechos y los deberes de la vida escolar. Relevantes mejoras se notan en la forma de escribir y expresarse así como en la habilidad de llevar a cabo razonamientos lógicos para suportar sus opiniones y una cierta fluidez

	en el habla. En el campo científico y matemático permanecen, en cambio, problemas debidos, en parte, al retraso acumulado en los años anteriores y en la progresividad de estos tipos de aprendizajes.
--	--

Anexo 4: Ejemplo de tabla de la observación no participante durante la actividad de la orquesta “Ragone”

P O	Indicadores	
3 5	Participación de los alumnos del instituto	<p>La orquesta Ragone está formada por un orgánico (?) personas. De éstas (?) músicos frecuentan al mismo tiempo también el curso de instrumento musical del instituto. Si se consideran también los que han frecuentado el curso de instrumento en los años anteriores el número suma a (?).</p> <p>La participación de los alumnos del instituto a las actividades de la orquesta Ragone es voluntaria y totalmente gratuita.</p>
1 3 5	<p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad de las relaciones • Colaboración • Comunicación 	<p>El clima acogedor y sereno, pero al mismo tiempo de estudio riguroso y serio, que se genera durante las actividades de la orquesta favorece una densa red de relaciones entre los músicos que integran el conjunto. La interacción entre los músicos, tanto entre pares como entre mayores y menores, se caracteriza por una viva colaboración que tiene como finalidad el alcance de un reto común. Independientemente del papel que cada uno desempeña en el conjunto, lo de pensar el resultado global es un factor común y adquirido por todos. La comunicación es muy eficaz y quien puede ser de ayuda para los demás, aporta su contribución para el crecimiento de todos. Muy raramente se han observado relaciones conflictivas o en las cuales el lucimiento personal de uno quería prevalecer sobre el logro del conjunto.</p> <p>Las relaciones no se limitan a abordar cuestiones musicales de la orquesta o a los espacios compartidos durante sus actividades sino que duran también fuera de los momentos de estudio y, en muchos casos, se estrechan y alimentan también en la vida social del pueblo.</p>
1 3 5	<p>Conducta general en las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto reglas • Control de impulsos • Educación 	<p>El clima sereno y acogedor se acompaña con una seria disciplina en los momentos de estudio. Los integrantes del conjunto saben que se exige el respeto de las pocas reglas compartidas pero claras y eficaces para el desarrollo de un buen trabajo y una discreta optimización de los tiempos. La mayoría de los músicos observa de forma muy estricta dicha reglas y ayudan para que todos las respeten (sobre todo si hay algún nuevo integrante). La forma de portarse es, en línea general, muy educada tanto entre integrantes como en la relación con el director. Éste último se dirige hacia todos también con extrema educación y respeto. Durante los ensayos se observa un discreto control de los impulsos por parte de los músicos y del director; solo en</p>

		<p>algunas ocasiones de estrés se han verificado problemas, en la mayoría de los casos debidos a la falta de control del miedo escénico.</p>
4 5	<p>Nivel musical del conjunto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad técnica • Capacidad interpretación • Dominio miedo escénico 	<p>Considerando el hecho de que se trata de una orquesta juvenil, formada por alumnos con edades comprendidas entre 6 y 18 años y que la gran mayoría de ellos todavía no han conseguido un título oficial musical, el nivel musical alcanzado por el conjunto es de muy alto nivel. Más concretamente se aprecia una notable compenetración rítmica y musical. La forma de conducir los ensayos y las técnicas de estudio sugeridas por el director tienen como finalidad concienciar a cada integrante de la importancia de su papel pero siempre en relación al resultado sonoro global y a las demás partes. Se ha evidenciado, pues, una muy alta capacidad de escucha; no es suficiente realizar la propia arte de forma correcta, sino conocer y escuchar los que hacen los demás al mismo tiempo para una mezcla más homogénea. Las sólidas habilidades técnicas (en relación a la edad) de la mayoría de los músicos permiten abordar también un repertorio de una cierta dificultad. En cuanto a las capacidades interpretativas, se ha observado un trabajo minucioso para mejorar este aspecto que, en conjuntos juveniles no siempre es de primaria importancia. Los ejercicios técnicos (tanto individuales como de conjunto) siempre están al servicio de la interpretación. De ahí, han llamado a la atención la ejecución de matices extremos, una amplia gama de sonoridades, el fraseo correcto y natural y, muy buena afinación, y, en general, un respeto muy alto hacia todos los signos de la partitura.</p>
3 5	<p>Participación y colaboración de las familias</p>	<p>La mayoría de las familias implicadas en el proyecto de la orquesta Ragone participa y colabora de forma activa en las actividades planteadas. En general, al tratarse de una elección voluntaria por parte de los respectivos hijos/as, los padres están todos muy agradecidos con el trabajo que se está llevando a cabo y, por esta razón, se activan de forma muy colaborativa para desempeñar papeles organizativos y agilizar el trabajo de la orquesta. Algunos de ellos participan también en las diferentes salidas musicales (conciertos, concursos, et.) que se organizan a lo largo del año, viajan con el conjunto y ofrecen soporte y apoyo en las diferentes tareas no musicales que puedan surgir.</p> <p>También hay que evidenciar que unas familias han entrado a formar parte de la junta directiva de la orquesta y, junto al director y a los otros cargos, proyectan las actividades y delimitan las líneas organizativas de cada temporada.</p> <p>Otras familias además, han entrado en contacto entre ellas gracias a la actividad de la orquesta y han enlazado</p>

		<p>relaciones que han ido más allá de los espacios de trabajo. Un elemento importante es que cada padre colabora para la orquesta y no para el propio hijo/a. La ayuda es para el crecimiento general del conjunto y siempre sin ninguna retribución económica.</p>
5	Clima de trabajo/forma de conducir los ensayos	<p>La forma de conducir los ensayos tiene un dúplice aspecto que aunque pueda parecer contradictorio, es fundamental para el alcance de los resultados planteados. Por una parte se aprecia un clima muy familiar, acogedor, sereno y de diversión. Hay bastante momentos de descanso y recreo en la que los jóvenes se relacionan de forma natural y comparten juegos y chistes.</p> <p>Por otra parte, en los momentos de trabajo (sobre todo en proximidad de algún concierto o concurso), se exige el máximo rigor y seriedad. Los jóvenes están acostumbrados a trabajar durante horas en el máximo respeto de las reglas pactadas. Se aprecia como un marcado sentido de pertenencia a esta realidad musical y una inclinación muy favorable para lograr lo mejor que pueda surgir de cada uno de ellos.</p> <p>De todas formas el clima de seriedad (casi profesional) nunca ha desbordado en falta de respeto tanto entre compañeros como entre director y músicos. Cada error se corrige de forma muy serena, no hay reproches o gritos para insultar u ofender si alguien lo está haciendo mal. Al revés, durante los ensayos, los fallos se abordan de forma muy coral y con una actitud serena. El director indica las líneas directivas y, a menudo, los músicos se ayudan entre ellos. En muchas ocasiones, se han observado pequeños grupos de trabajo (oportunamente organizados por el director) en los cuales un alumno más avanzado ayudaba a otros que necesitaban apoyo.</p>
5	Percepción peligros externos	<p>Al tratarse de un pueblo pequeño, donde la convivencia entre criminalidad mafiosa y vida social es un factor cotidiano, es inevitable que también durante las actividades de la orquesta hayan surgido momentos en los cuales se ha hablado o hecho referencia a hechos ocurridos en el entorno social del pueblo.</p> <p>Los alumnos tienen conciencia de lo que ocurre en el pueblo (también gracias a proyectos para la legalidad organizados en el instituto) y saben que el tejido social en qué viven está muy afectado por el control criminal. A pesar de eso, no parece que tengan una percepción clara de los peligros que podrían encontrar ellos en un futuro más o menos inmediato. Para la mayoría de los alumnos, el problema de la criminalidad mafiosa parece ser algo sí presente, pero lejos de sus vidas; tienen muy poca conciencia de las formas en qué se puede entrar a contacto con la mentalidad mafiosa y de los peligros que podrían encontrar en un pueblo que ofrece muchas alternativas de rescate social.</p>

	Otras observaciones	Desde las primeras observaciones el clima de serenidad y diversión, junto a un trabajo digno de una orquesta profesional, ha llamado la atención por chocar con la realidad social del pueblo, aislada de cada tipo de situación socio cultural. A pesar de todo esto, y precisamente durante el período de las observaciones, se han verificado hechos muy desagradables por parte de las instituciones locales que, en más de una ocasión han obstaculizado con problemas de carácter burocrático el normal desarrollo de las actividades planteadas.
--	---------------------	---

Anexo 5: Modelos cuestionarios

Cuestionario alumnado

- 1) Perché hai deciso di iscriverti al corso di strumento musicale?
- 1) ¿Por qué has decidido apuntarte al curso de instrumento musical?

- 2) Sei contento della scelta o preferiresti cambiare lo studio dello strumento per dedicarti ad altre attività (palestra, gioco, divertimento, etc.)?
- 2) ¿Estás contento con tu elección o preferirías cambiar el estudio del instrumento musical por otras actividades (gimnasio, juegos, diversión, etc.)?

- 3) Cosa trovi più interessante nelle attività del corso di strumento (lezioni, prove orchestrali, concerti)?
- 3) ¿Qué es lo que te interesa más entre las actividades del curso de instrumento musical (clases, ensayos de la orquesta, conciertos)?

- 4) Cosa significa per te fare musica insieme? Scegli tre di queste parole ed aggiungine una tu nello spazio vuoto.
divertimento, impegno, suonare con i miei compagni, motivazione, fare concerti, aiutarsi, collaborare, crescere insieme, diventare un bravo musicista, _____
- 4) ¿Qué quiere decir para ti “tocar juntos”? Elige tres de estas palabras y añade una tú en el espacio vacío.
Diversión, estudio, tocar con mis compañeros, motivación, hacer conciertos, ayudarse, colaborar, crecer juntos, llegar a ser un buen músico, _____

- 5) Cosa vuol dire per te “preparare” un concerto con i tuoi insegnanti e i tuoi compagni di orchestra?
- 5) ¿Qué quiere decir para ti “preparar” un concierto conjuntamente con tus profesores y tus compañeros de la orquesta?

- 6) Come ti senti quando riesci a superare una difficoltà tecnica con lo strumento? E cosa pensi quando un tuo compagno è in difficoltà?
- 6) ¿Cómo te sientes cuando no puedes superar una dificultad técnica con el instrumento? ¿Qué piensas cuando tus compañeros se encuentran en dificultad?

- 7) Come si senti prima di un concerto? E dopo?

- 7) ¿Cómo te encuentras antes de un concierto? ¿Y después?
- 8) Cosa fanno durante il pomeriggio i tuoi amici che non frequentano il corso di strumento? Gli consiglieresti questo studio ai tuoi amici? ¿Perché?
- 8) ¿Qué hacen por la tarde tus amigos que no acuden al curso de instrumento musical? ¿Se lo aconsejarías? ¿Por qué?
- 9) Cosa faresti nel pomeriggio se non frequentassi il corso di strumento? Il paese in cui vivi offre buone possibilità di divertimento e crescita ai ragazzi della tua età?
- 9) ¿Qué harías por las tardes si no frecuentaras el curso de instrumento musical? ¿Tu pueblo ofrece otras posibilidades de diversión y de crecimiento para los jóvenes como tú?
- 10) Dopo la fine della Scuola Secondaria di Primo Grado, vorresti continuare gli studi musicali in conservatorio o continuare a suonare in qualche banda?
- 10) Después haber acabado la Escuela Secundaria de Primer Grado, ¿te gustaría continuar con los estudios de música en conservatorio o seguir tocando en alguna banda?
-

Cuestionario familias

- 1) Cosa vi ha deciso ad iscrivere vostro/a figlio/a al corso di strumento musicale?
- 1) ¿Qué factores os han llevado a apuntar a vuestro/a hijo/a al curso de instrumento musical?
- 2) Avete notato cambiamenti sostanziali nella condotta comportamentale di vostro/a figlio/a sia dentro che fuori dalla scuola? Se si quali?
- 2) ¿Habéis notado cambios importantes en la conducta de vuestro/a hijo/a tanto dentro como fuera del colegio? ¿Qué tipo de cambios?
- 3) Considerate il corso di strumento musicale che offre la Scuola Secondaria di Primo Grado come un valore o un problema? Quali aspetti ritenete importanti equali cambiereste o pensate si possano migliorare?
- 3) ¿Pensáis que el curso de instrumento musical es un valor o una carga adicional? ¿Qué aspectos pensáis que son importantes y cuáles cambiaríais o pensáis que se pueden mejorar?
- 4) Pensate che anche le famiglie possano fare la loro parte per dare maggiore diffusione al corso di strumento musicale? In che misura? Avete mai sacrificato parte del vostro tempo per aiutare la scuola o i vostri figli nelle attività di strumento musicale?

4) ¿Pensáis que también las familias pueden hacer algo para fomentar la difusión del curso de instrumento musical? ¿En qué medida? ¿Ustedes han dedicado alguna vez su propio tiempo libre a ayudar a la escuela o a vuestros hijos en las actividades de instrumento musical?

5) Credete nelle ricadute didattiche e sociali di questa materia? Se si, può fornire un esempio concreto?

5) ¿Ustedes creen en las repercusiones positivas de esta asignatura tanto en términos didácticos como sociales? Si es que sí, ¿puede dar algún ejemplo concreto?

6) Da quando vostro/a figlio/a frequenta il corso di Strumento Musicale avete notato dei cambiamenti (anche minimi) nella vostra relazione con le altre famiglie e l'Istituzione Scolastica?

6) Desde cuando vuestro/a hijo/a acude al curso de instrumento musical, ¿habéis encontrado algún cambio en vuestras relaciones con las demás familias y con el centro escolar?

Cuestionario Ex Director del Instituto Prof. G. Laruffa

1. Quando si è attivato il corso di strumento musicale? Quali motivi hanno condotto il collegio docenti ad approvare tale decisione? Come si scelsero gli strumenti che si insegnano attualmente?

- *Quando sono arrivato a dirigere la Scuola Media "Giovan Battista Marzano" di Laureana di Borrello l'indirizzo musicale era già presente. Mi sono accorto subito, però che, oggettivamente, insufficiente era l'attrattività che tale attività aveva sugli studenti, così come inadeguato era l'utilizzo di questa specializzazione nel prosieguo degli studi.*

Con i docenti reimpostammo tutta l'organizzazione con un coinvolgimento diretto delle famiglie. Infatti, anche la scelta degli strumenti, di precipua competenza del Collegio docenti, venne realizzata di concerto con le famiglie.

La scelta di tutti gli strumenti, in ogni caso, è stata funzionale agli obiettivi che la scuola si era posti.

2. Che ruolo svolge l'insegnamento dello strumento musicale nell'offerta formativa del suo Istituto?

- *E' il completamento organico alle attività disciplinari (curricolari) che consente un ampliamento della O.F., funzionale alla crescita umana e spirituale degli studenti.*

Si può aggiungere che, nello specifico della Comunità di Laureana di B., il comune e collettivo impegno musicale ha dato un sensibile impulso per far uscire da una difficile situazione di chiusura la cittadinanza e in particolare i ragazzi.

Laureana ha vissuto un periodo "difficile" della sua storia sociale a causa di una violenta, cruenta e sanguinosa faida che ha sconvolto l'intera Comunità e la Scuola ne subiva prepotentemente i contraccolpi.

Avveniva che i ragazzi appartenenti alle famiglie coinvolte nella faida avevano difficoltà, per condizionamenti familiari e sociali, a socializzare tra loro.

Ritengo che attraverso l'impegno orchestrale, dove necessariamente i ragazzi dovevano stare assieme, si è riusciti a far superare, certamente coinvolgendo anche le famiglie, quella diffidenza che impediva lo stare assieme.

3. In qualità di Dirigente, che misure ha adottato o adotta per incrementare e valorizzare il corso di strumento musicale? Ci sono risorse economiche che si destinano al corso di strumento finalizzate all'acquisto di strumenti, materiale didattico, viaggi, organizzazione di concerti, etc.?

- *Come già detto, impegno costante e coinvolgimento sociale, nonché predisposizione di progetti PON e POR per acquisire i finanziamenti necessari per l'acquisto della strumentazione necessaria per garantire agli studenti la disponibilità attraverso un contratto di comodato d'uso con le famiglie.*

4. Crede che l'attività di musica d'insieme propria dello strumento musicale possa avere ricadute importanti anche fuori dai confini scolastici?

- *E' indubbio che questa attività porta necessariamente a ragionare con una logica comunitaria, rinsaldando i rapporti amicali e di solidarietà, anche con la sana competizione.*

Quanto sopra esposto (i rapporti tra figli delle famiglie avverse) è la dimostrazione palese che si tratta di un portentoso veicolo che fa superare l'individualismo in favore del collettivo.

5. In qualità di Dirigente, che ruolo può esercitare lei e che tipo di influenza può avere per assicurare il buon funzionamento del corso di strumento? Ha la facoltà, secondo la normativa vigente, di incrementare il numero di strumenti, cambiare eventualmente uno degli strumento che si insegnano per un altro, scegliere gli insegnanti, chiudere il corso, dettare linee orientative per i professori, etc.?

- *Intanto, nessun dirigente può operare fuori dalla norma. Nelle pieghe dei poteri del Dirigente si possono individuare spazi per consentire, nell'interesse degli allievi, della scuola e del proficuo funzionamento dell'indirizzo musicale, di concerto con i docenti e le famiglie interessate, per procedere agli opportuni aggiustamenti per quanto concerne la scelta degli strumenti.*

Può indicare ai docenti linee orientative che vanno in direzione del miglioramento del servizio.

Non può scegliere i docenti, la nomina dei quali è di esclusiva competenza dell'ufficio territoriale dell'USR, sulla scorta degli organici predisposti dalla scuola.

Può. nel caso in cui un Corso ad indirizzo musicale non riesca a decollare, rimanendo nel più assoluto anonimato, proporre, per gli anni successivi a quello in corso, la chiusura dello stesso.

Cuestionario profesores de instrumento musical

Blocco 1: Funzionamento del corso di Strumento Musicale

- 1) Come viene scelto il repertorio? Chi realizza gli arrangiamenti per l'orchestra? Quali aspetti si tengono in conto per realizzarli? Con che criteri si distribuiscono le parti?
- 2) In che modo si insegnano i contenuti del programma ministeriale? Sussistono le condizioni per trattare tutti gli aspetti? Che livello tecnico e torico raggiungono gli alunni alla fine dei tre anni? Il livello raggiunto gli permette intraprendere gli studi di conservatorio?
- 3) La formazione degli insegnanti di strumento musicale è adeguata per il ruolo che devono svolgere? Che tipo di formazione hanno(avete) ricevuto per svolgere questo ruolo (corso abilitante, master, abilitazione riservata, etc.)? Nel caso di aver frequentato un corso abilitante di strumento musicale, il piano di studi prevedeva materie di carattere psicologico, pedagogico o si componeva solo di materie di carattere musicale?
- 4) Come vengono selezionati gli alunni che mostrano interesse a partecipare al corso di strumento? Che rapporto c'è tra le loro richieste e i posti disponibili? Quali altri fattori (se esistono) pensate possano condizionare la loro scelta (sia di iscrizione sia di strumento)?
- 5) Sono previsti aiuti economici per l'acquisto di strumenti (da parte delle istituzioni, scuola, normativa ministeriale, etc.)? Esiste una normativa interna di prestito in comodato d'uso degli strumento della scuola?

Blocco 2: Relazione con gli alunni (inclusione, motivazione, sviluppo della personalità, etc.)

- 1) Quante ore settimanali si dedicano alla musica d'insieme? Come rispondono gli alunni a queste attività? È prevista la possibilità di far partecipare anche alunni non iscritti formalmente al corso di strumento?
- 2) Oltre ai contenuti musicali, quali altri aspetti si lavorano durante le prove e i concerti? Come rispondono gli alunni?
- 3) Quali differenze avete potuto notare tra una lezione frontale di strumento e le prove di musica d'insieme in base alle seguenti caratteristiche?
(-Partecipazione-Predisposizione-Crescita personalità-Empatia-Miglioramento Livello tecnico-Motivazione)
- 4) Come rispondono gli alunni prima di una esibizione in pubblico? E dopo?
- 5) Ci sono alcune figure nell'orchestra che rivestono un ruolo di primo piano(responsabili, prime parti fisse, responsabili di fila o sezione, etc.)?

Anexo 6: Tabla general tabla general (preguntas – objetivos - instrumentos de recogida – informantes - indicadores utilizados para el análisis)

Preguntas	Objetivos	Instrumentos	Informantes	Indicadores
		O=Observación C=Cuestionario E=Entrevista G=Grabación D=Dibujos (explicación grabada)	A=Alumnos PIM= Profesores Instrumento Mus. PR=Profesorado clases matinales D=Director del centro DO=Director orquesta Ragone F=Familias S=Sindicato (representante) EXM=Ex Ministro	
1) ¿Qué medidas didácticas y de organización se ponen en marcha para fomentar la inclusión a través de la asignatura de instrumento musical y la práctica de conjunto?	Conocer la organización del curso de instrumento musical y las estrategias didácticas que se adoptan para fomentar la inclusión.	O C E	PIM DO D	PIM, DO: Fomento clima de serenidad, fomento relación entre alumnos, elaboración adaptaciones curriculares, arreglos partituras, criterios de elección de las partituras, material didáctico utilizado, formación profesorado. D: Valoración curso instrumento musical, medidas de apoyo (ayudas alumnos en dificultad, préstamo de instrumentos, becas, incentivos económicos), relación/comunicación con las familias, facilitación

				funcionamiento/organización interna (criterios acceso, elección profesores, etc.)
2) ¿Qué grado de preparación musical (teórico y práctico) proporciona el curso de instrumento musical? ¿Qué tipo de ventajas/limitaciones musicales tiene la escuela con curso de instrumento musical?	Verificar el nivel musical (práctico y teórico) adquirido por los alumnos en el curso de instrumento musical e individualizar eventuales ventajas o limitaciones musicales propias de la asignatura.	O E G	A PIM D S EXM	<p>A: Conocimientos teóricos y habilidades técnicas alcanzadas, autonomía en la lectura, capacidad de interpretación, dominio miedos escénicos continuación con estudios de conservatorio.</p> <p>PIM: Nivel musical requerido por el programa ministerial (teórico y práctico), nivel examen final, material didáctico utilizado, preparación profesorado, valoración grabaciones conciertos, resultado sonoro arreglos.</p> <p>S: Normativa que regula los programas ministeriales, formación profesorado, valoración de la asignatura de instrumento.</p> <p>EXM: Criterios desarrollo y difusión escuelas. Normativa que regula los programas ministeriales, formación profesorado, valoración de la asignatura de instrumento.</p> <p>D: Criterios elección profesorado, medidas</p>

				de soporte e implementación del curso.
3) ¿Qué rol desempeña la orquesta Ragone en relación al curso de instrumento musical del instituto y a la vida musical y social del pueblo?	Conocer el rol que la orquesta Ragone desempeña tanto en relación al curso de instrumento musical del instituto, como en la vida social y musical del pueblo.	O E C G	A DO F D PR-PIM EXM	<p>A: Participación, colaboración, nivel musical, dominio miedo escénico fomento relaciones, mejora percepción peligros externos, grabaciones realizadas.</p> <p>DO: Actividad de la orquesta, forma de conducir los ensayos, planificación actividades, elección repertorio, material didáctico utilizado.</p> <p>D: Conocimiento Valoración actividad orquesta Ragone.</p> <p>PR-PIM: Valoración/conocimiento actividad orquesta Ragone.</p> <p>F: Valoración de la actividad de la orquesta Ragone, participación, colaboración, implicación, percepción grado de inclusión.</p> <p>EXM: Conocimiento/Valoración Orquesta Ragone.</p>
4) ¿Qué repercusiones ha tenido la actividad orquestal del instituto fuera del ámbito escolar? ¿Qué importancia otorgan las	Averiguar si el proyecto orquestal ha tenido influencias fuera del ámbito escolar y	O C E	A F DO D PR PIM EXM	A: Mejoras en la convivencia, creación ocasiones de encuentros, nivel cultural general, anticipación estudios musicales, continuación estudios musicales en conservatorio,

<p>instituciones, los profesores, las familias y los alumnos a la enseñanza gratuita de instrumento musical en la escuela pública?</p>	<p>conocer qué grado de utilidad los profesores, las familias y los alumnos le reconocen.</p>			<p>continuación actividad musical en bandas u otras formaciones, valoración curso de instrumento.</p> <p>F: Valoración del curso de instrumento, disponibilidad y colaboración con los profesores y el instituto, grado de satisfacción con las mejoras de su hijo/a, grado de inclusión de las familias, mejoras en la convivencia.</p> <p>DO: Valoración curso de instrumento, medidas de conexión entre alumnos del instituto y orquesta Ragone.</p> <p>D: Valoración curso de instrumento musical, medidas de apoyo, relación con las familias, percepción peligros externos, conocimiento/valoración actividad orquesta Ragone</p> <p>EXM: Legislación, medidas normativas de apoyo, financiación proyectos inclusivos-musicales, valoración asignatura de instrumento.</p> <p>PR-PIM: Valoración del curso de instrumento, colaboración, participación.</p>
<p>5) ¿Qué efectos ha tenido la asignatura de instrumento</p>	<p>Verificar si la práctica musical</p>	<p>O C E D</p>	<p>A PIM PR F</p>	<p>A: Actitud hacia el aprendizaje (voluntad, cumplimiento con los deberes, motivación).</p>

<p>musical (y en particular medida la práctica de conjunto) a nivel personal, social y escolar en los alumnos con riesgo de exclusión? ¿Se sienten más incluidos en el contexto socioeducativo?</p>	<p>de conjunto en el curso de instrumento musical ha desarrollado la creación de un entorno socio didáctico inclusivo que ha favorecido el crecimiento personal, social y cultural de los alumnos objeto de estudio.</p>		<p>Actitud personal (autoestima, autonomía, empatía, confianza en sí mismo) Relaciones interpersonales (cantidad y calidad de las relaciones, participación, comunicación) Conducta (respeto reglas, control de impulsos, educación, colaboración) Rendimiento escolar (nivel cultura general, fluidez en la escritura y en el habla, cualidades lógicas y matemáticas, elaboración razonamientos personales, notas, faltas de asistencia)</p> <p>PIM-PR: Percepción riesgo de exclusión, percepción de mejoras en los alumnos.</p> <p>F: Percepción mejoras en su hijo/a.</p>
--	--	--	---

Anexo 7: Ejemplos de adaptaciones realizadas por el profesorado de instrumento musical

Ejemplo de “adaptación didáctica” del primer movimiento del concierto de W.A. Mozart para clarinete y orquesta K622 elaborado para alumnos de un tercer curso de instrumento musical.

Para agilizar la comprensión y, sobre todo, la ejecución de las piezas propuestas ha sido necesario reducir las dificultades técnicas las mismas para adaptarlas a las habilidades conseguidas por los alumnos.

Por otro lado, hay algunos conceptos que se pueden ir trabajando igualmente, a pesar de la adaptación/reducción musical. La agógica y dinámica por ejemplo, o sea todos aquellos signos presentes en la ejecución y que se refieren al sonido y al control del mismo como a su expresividad:



Estos signos que indican en orden piano, pianissimo, mezzo forte, forte, sforzato, crescendo e diminuendo sirven para conferir a las piezas, según las intenciones del compositor, algunos matices particulares que aportan variedad, carácter, diferencias y expresividad.

Versión original:

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Allegro

p dolce

5

9

13

f

p

17

f

tr

Detailed description: This is the first movement of Mozart's Clarinet Concerto, K. 622, in 4/4 time. The score is written for a single clarinet. It begins with a piano (*p*) and dolce marking. The first line shows the initial melodic phrase. The second line (measures 5-8) features a more active melodic line with slurs. The third line (measures 9-12) contains a complex, fast-moving passage with many sixteenth notes. The fourth line (measures 13-16) shows a dynamic shift to forte (*f*) and then back to piano (*p*). The fifth line (measures 17-20) continues with a forte (*f*) dynamic and includes a trill (*tr*) in measure 19.

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Adagio

p dolce

5

8

17

p dolce

poco cresc.

21

mf

8

Detailed description: This is the second movement of Mozart's Clarinet Concerto, K. 622, in 3/4 time. The score is written for a single clarinet. It begins with a piano (*p*) and dolce marking. The first line shows the initial melodic phrase. The second line (measures 5-8) features a more active melodic line with slurs and a fermata over measure 8. The third line (measures 17-20) continues with a piano (*p*) and dolce marking, with a *poco cresc.* marking. The fourth line (measures 21-24) begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a fermata over measure 24.

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Rondò

p

5

7

16

mf

cresc.

20

f

dim. *p*

24

29

Adaptaciones:

En cualquier tipo de adaptación didáctica es fundamental que el alumno comprenda el carácter global de la pieza (si ben haya sido elaborada y facilitada técnicamente), sobre todo en termino de signos de velocidades, carácter, expresividad y ritmo.

Las reducciones que se presentan a continuación, aunque (obviamente) no se correspondan perfectamente con sus respecticos originales, representan una solución alternativa que permite acercar al alumnado al “sentido” general de las

piezas propuestas y, cosa aún más importante, integrarlos en un contexto grupal que pueda ejercer su función de acogida, motivación y desarrollo (tanto musical, como cultural y humano).

Es importante evidenciar que las técnicas de simplificación solo quieren agilizar los pasajes más complejos con el fin de introducir a alumnas y alumnos en el contexto sonoro de la obra) y que las mismas constituyen unas estrategias de “acercamiento”. De hecho, dichas medidas didácticas permiten no sólo el conocimiento y la práctica de una música que podría resultar muy lejana en unas primeras fases de estudio sino, sobre todo, una posibilidad concreta de incluir en contextos grupales también a aquellos estudiantes que, por diferentes razones, no llegan a cumplir con los objetivos establecidos por los programas ministeriales. Y eso, como ya se ha comentado anteriormente, tiene muchas ventajas sobre diferentes planos todos conectados entre ellos (motivacional, aprendizaje, musical, social, relacional, etc.).

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Allegro

Musical score for the first movement of Concerto K 622, *Allegro*. The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It begins at measure 20 with a *p dolce* dynamic. The melody features eighth and sixteenth notes, often beamed together. Measure 25 shows a continuation of the melodic line. Measure 29 introduces a key signature change to one sharp (F#). Measure 33 features a dynamic shift to *f* and includes a *p* dynamic marking. Measure 38 concludes the excerpt with a final note and a double bar line.

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Adagio

Musical score for the second movement of Concerto K 622, *Adagio*. The score is written in treble clef with a 3/4 time signature and a key signature of one flat (Bb). It begins at measure 1 with a *p dolce* dynamic. Measure 5 continues the melodic line. Measure 8 features a fermata. Measure 17 includes a *p dolce* dynamic and a *poco cresc.* marking. Measure 21 concludes the excerpt with a *mf* dynamic and a fermata.

Concerto K 622

Clarinetto in La

W. A. Mozart

Rondò

p

6

7

mf

18

cresc. *f* *dim.* *p*

24

30

Como resulta desde una primera observación, las figuraciones más complejas y los pasajes más rápidos han sido facilitados; en el primer movimiento se han eliminado completamente las semicorcheas mientras que, en el tercero, sólo quedan las primeras dos que coinciden con el comienzo de cada “inciso” para mantener el carácter de danza del rondó.

Por otra parte se han dejado inalterada tanto la agógica como la dinámica con el fin de acercar el alumno a los recursos expresivos y familiarizarlo con los otros signos pero sin pretender una realización minuciosa de los mismos.

Este ejemplo de adaptación representa un modelo de referencia que explica como también es posible la elaboración de obras extraídas del repertorio clásico, para que éstas se adapten a las habilidades de los estudiantes. De hecho, la aplicación práctica y la puesta en marcha de nuevas estrategias, de técnicas y

medios didácticos ha de acompañar todo el proceso educativo y musical con el fin de estimular el interés de alumnas y alumnos hacia la profundización del estudio técnico y la comprensión del lenguaje sonoro. De esta forma el proceso educativo está guiado por aquel “medio didáctico” (Piazza V. & Vito Baldo G., 1999, p. 125-127) que además de quitar la improvisación docente, tiene un objetivo bien preciso y programado en una escala temporal, si bien no requiere de una excesiva especialización.

Anexo 8: Estrategias para una didáctica música inclusiva

- a) Partituras impresas bien al ordenador con los programas adecuados o bien sacadas de libros y/o fotocopiadas. Siempre se ha intentado evitar transcripciones manuales con el fin de facilitar la visualización de la partitura y agilizar la lectura de las notas.

Ej. Trascrición con programas de escritura musical para flautas y 3 clarinetes, realizada a partir de la pieza “Oh Happy Day”.

OH HAPPY DAY

A

The image shows a musical score for the piece "Oh Happy Day". It is arranged for five instruments: Flauto 1, Flauto 2, Clarinetto 1, Clarinetto 2, and Clarinetto 3. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The music is divided into three measures. The first measure starts with a rest, followed by a series of eighth and quarter notes. The second measure continues the melodic line. The third measure concludes the phrase. Dynamics are indicated as *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte). A box labeled 'A' is placed above the first measure of the Flauto 1 staff.

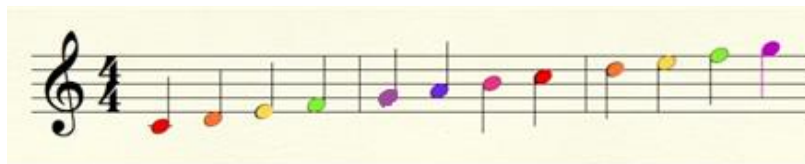
- b) En los casos de alumnos con más dificultades, también se han utilizado en las partituras colores para facilitar el reconocimiento de notas y algunos pasajes melódicos, armónicos o rítmicos que se repetían a lo largo del texto musical, con el fin de agilizar el reconocimiento, la lectura y la comprensión.

Ej. Acompañamiento en forma de bajo Albertino con repetición (cada dos compases) de la misma figuración.



c) Notas coloreadas o indicaciones con colores por debajo del pentagrama para señalar las notas iguales, sonidos homófonos u octavas.

Ej. Escala de notas con colores.



Ej. Notas repetidas.



d) Utilización de alteraciones de precaución para recordar la nota exacta a ejecutar.

Ej. Pasaje con alteración de precaución.



- Alteración accidental
- Alteración de precaución por cambio de compás

- e) Lectura rítmica separada y previa a la ejecución sonora para facilitar la asociación d ritmo y melodía.
- f) Utilización de signos diferentes para recordar, enfatizar, avisar, llamar a la atención sobre algunos momentos particulares, pasajes, dificultades, etc.

Ej. Figuras, flechas y colores para marcar un cambio de alteración.



- g) Signos para subrayar el desarrollo de la melodía (ascendente o descendente).

Ej. Desarrollo de una melodía evidenciado con la ayuda de flechas.



- h) Propuestas de grabaciones en diferentes formaciones de las piezas objeto de estudio y/o búsqueda personal de otras versiones.

Anexo 9: Anexo "A" del Decreto Ministerial del 6 agosto 1999 n.201. Programas ministeriales de instrumento musical

Allegato A

PROGRAMMI DI INSEGNAMENTO DI STRUMENTO MUSICALE NEI CORSI DI SCUOLA MEDIA AD INDIRIZZO MUSICALE

1. INDICAZIONI GENERALI

L'insegnamento strumentale costituisce integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale nel più ampio quadro delle finalità della scuola media e del progetto complessivo di formazione della persona.

Esso concorre, pertanto, alla più consapevole appropriazione del linguaggio musicale, di cui fornisce all'alunno preadolescente una piena conoscenza, integrando i suoi aspetti tecnico-pratici con quelli teorici, lessicali, storici e culturali che insieme costituiscono la complessiva valenza dell'educazione musicale; orienta quindi le finalità di quest'ultima anche in funzione di un più adeguato apporto alle specifiche finalità dell'insegnamento strumentale stesso.

La musica e la sua evoluzione linguistica hanno avuto, e continuano ad avere, nel loro divenire, frequenti momenti di incontro con le discipline letterarie, scientifiche e storiche. L'indirizzo musicale richiede quindi che l'ambito in cui si realizza offra un'adeguata condizione metodologica di interdisciplinarietà: l'educazione musicale e la pratica strumentale vengono così posti in costante rapporto con l'insieme dei campi del sapere.

La musica viene in tal modo liberata da quell'aspetto di separatezza che l'ha spesso penalizzata e viene resa esplicita la dimensione sociale e culturale dell'evento musicale.

Sviluppare l'insegnamento musicale significa fornire agli alunni, destinati a **crescere in un mondo fortemente segnato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione**, spesso soltanto subita, una maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, una ulteriore possibilità di conoscenza, espressione e coscienza, razionale ed emotiva, di sé.

Obiettivo del corso triennale, quindi, una volta fornita una completa e consapevole alfabetizzazione musicale, è porre alcuni traguardi essenziali che dovranno essere da tutti raggiunti. Il rispetto delle finalità generali di carattere orientativo della scuola media non esclude la valorizzazione delle eccellenze.

Adeguata attenzione viene riservata a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti.

L'autonomia scolastica potrà garantire ulteriori possibilità di approfondimento e sviluppo anche nella prospettiva di rendere l'esperienza musicale funzionale o propedeutica alla prosecuzione degli studi, nonché alla diffusione della cultura musicale nel territorio, in modo da rafforzare il ruolo della scuola come luogo di aggregazione e diffusione di saperi e competenze.

2. ORIENTAMENTI FORMATIVI

L'insegnamento strumentale conduce, attraverso l'integrazione con l'educazione musicale e **l'apprendimento della notazione e delle strutture metriche e ritmiche, all'acquisizione di capacità cognitive in ordine alle categorie musicali fondamentali (melodia, armonia, ritmo, timbro, dinamica, agogica)** e alla loro **traduzione operativa nella pratica strumentale**, onde consentire agli alunni l'interiorizzazione di tratti significativi del linguaggio musicale a livello formale, sintattico e stilistico.

I contenuti dell'educazione musicale, a loro volta, e in specie l'educazione dell'orecchio, l'osservazione e analisi dei fenomeni acustici, il riconoscimento degli attributi fisici del suono, la lettura dell'opera musicale intesa come ascolto guidato e ragionato, si modellano con il necessario contributo della pratica strumentale.

L'insegnamento strumentale:

promuove la formazione globale dell'individuo offrendo, attraverso un'esperienza musicale resa più completa dallo studio dello strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva, comunicativa;

integra il modello curricolare con percorsi disciplinari intesi a sviluppare, nei processi evolutivi dell'alunno, unitamente alla dimensione cognitiva, la dimensione pratico-operativa, estetico-emotiva, improvvisativo-compositiva;

offre all'alunno, attraverso l'acquisizione di capacità specifiche, ulteriori occasioni di sviluppo e orientamento delle proprie potenzialità, una più avvertita coscienza di sé e del modo di rapportarsi al sociale;

fornisce ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche per gli alunni in situazione di svantaggio.

In particolare la produzione dell'evento musicale attraverso la pratica strumentale

- comporta processi di organizzazione e formalizzazione della gestualità in rapporto al sistema operativo dello strumento concorrendo allo sviluppo delle abilità senso-motorie legate a schemi temporali precostituiti;
- dà all'alunno la possibilità di accedere direttamente all'universo di simboli, significati e categorie fondanti il linguaggio musicale che i repertori strumentali portano con sé;
- consente di mettere in gioco la soggettività, ponendo le basi per lo sviluppo di capacità di valutazione critico-estetiche;

- permette l'accesso ad autonome elaborazioni del materiale sonoro (improvvisazione -composizione), sviluppando la dimensione creativa dell'alunno.

L'essenziale aspetto performativo della pratica strumentale porta alla consapevolezza della dimensione intersoggettiva e pubblica dell'evento musicale stesso, fornendo un efficace contributo al senso di appartenenza sociale.

3. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Nel campo della formazione musicale l'insegnamento strumentale persegue un insieme di obiettivi generali all'interno dei quali **si individua l'acquisizione di alcuni traguardi essenziali, quali:**

- **il dominio tecnico del proprio strumento** al fine di produrre eventi musicali tratti da repertori della tradizione scritta e orale con consapevolezza interpretativa, sia nella restituzione dei processi formali sia nella capacità di attribuzione di senso;
- **la capacità di produrre autonome elaborazioni di materiali sonori**, pur all'interno di griglie predisposte;
- **l'acquisizione di abilità in ordine alla lettura ritmica e intonata e di conoscenze di base della teoria musicale;**
- **un primo livello di consapevolezza del rapporto tra organizzazione dell'attività senso-motoria** legata al proprio strumento e formalizzazione dei propri stati emotivi;
- **un primo livello di capacità performative** con tutto ciò che ne consegue in ordine alle possibilità di controllo del proprio stato emotivo in funzione dell'efficacia della comunicazione.

4. CONTENUTI FONDAMENTALI

I contenuti delle singole specificità strumentali che devono essere perseguiti sono:

- **ricerca di un corretto assetto psico-fisico:** postura, percezione corporea, rilassamento, respirazione, equilibrio in situazioni dinamiche, coordinamento;
- **autonoma decodificazione allo strumento dei vari aspetti delle notazioni musicali:** ritmico, metrico, frastico, agogico, dinamico, timbrico; armonico;
- **padronanza dello strumento** sia attraverso la lettura sia attraverso l'imitazione e l'improvvisazione, sempre opportunamente guidata;
- **lettura ed esecuzione del testo musicale** che dia conto, a livello interpretativo, della comprensione e del riconoscimento dei suoi parametri costitutivi;

- **acquisizione, da parte degli alunni, di un metodo di studio** basato sull'individuazione dell'errore e della sua correzione;
- **promozione della dimensione ludico-musicale** attraverso la musica di insieme e la conseguente interazione di gruppo.

La capacità di lettura va rinforzata dalla "lettura a prima vista" e va esercitata non soltanto sulla notazione tradizionale ma anche su quelle che utilizzano altri codici, con particolare riferimento a quelli più consoni alle specificità strumentali.

Altri obiettivi di apprendimento e contenuti fondamentali sono specifici per i singoli strumenti per cui si rinvia alle successive indicazioni.

5.COMPETENZE E CRITERI DI VALUTAZIONE

L'insegnamento strumentale concorre, attraverso una programmata integrazione tra le discipline musicali, alla costituzione della competenza musicale generale che si fonda su:

- **il riconoscimento e la descrizione degli elementi fondamentali della sintassi musicale;**
- **il riconoscimento e la descrizione di generi musicali,** forme elementari e semplici condotte compositive;
- **la capacità di collocare in ambito storico-stilistico gli eventi musicali praticati;**
- **la produzione e/o la riproduzione di melodie attraverso il mezzo vocale con il supporto della lettura ritmica e intonata.**

Lo studio strumentale, a sua volta, si fonda su:

- *capacità di lettura allo strumento,* intesa come capacità di correlazione segno (con tutte le valenze semantiche che comporta nel linguaggio musicale) - gesto - suono;
- *uso e controllo dello strumento nella pratica individuale e collettiva,* con particolare riferimento ai riflessi - determinati dal controllo della postura e dallo sviluppo senso-motorio - sull'acquisizione delle tecniche specifiche;
- *capacità di esecuzione e ascolto nella pratica individuale e collettiva,* ossia livello di sviluppo dei processi di attribuzione di senso e delle capacità organizzative dei materiali sonori;
- *esecuzione, interpretazione ed eventuale elaborazione autonoma allo strumento del materiale sonoro,* laddove anche l'interpretazione può essere intesa come livello di sviluppo delle capacità creative.

Fermi restando gli obiettivi e le indicazioni programmatiche definite per le singole specialità strumentali, la verifica dei risultati del percorso didattico relativo all'insegnamento strumentale si basa sull'accertamento di una

competenza intesa come dominio, ai livelli stabiliti, del sistema operativo del proprio strumento in funzione di una corretta produzione dell'evento musicale rispetto ai suoi parametri costitutivi: struttura frastica e metro-ritmica e struttura melodico-armonica con le relative connotazioni agogico-dinamiche.

I processi di valutazione dovranno comunque ispirarsi ai criteri generali della valutazione formativa propria della scuola media.

6. ESEMPLIFICAZIONI METODOLOGICHE

Gli strumenti metodologici che seguono hanno un valore prevalentemente indicativo nel rispetto dell'autonomia di progettazione e programmazione delle singole scuole.

Posto che:

- le diverse caratteristiche organologiche degli strumenti implicano una diversa progressione nell'acquisizione delle tecniche specifiche, con tempi differenziati nella possibilità di accesso diretto alle categorie musicali indicate negli orientamenti formativi;
- in un triennio tali possibilità sono oggettivamente limitate;
- nella fascia d'età della Scuola media si avviano più strutturate capacità di astrazione e problematizzazione,

la pratica della Musica d'insieme si pone come strumento metodologico privilegiato. Infatti l'evento musicale prodotto da un insieme ed opportunamente progettato sulla base di differenziate capacità operativo-strumentali, consente, da parte degli alunni, la partecipazione all'evento stesso, anche a prescindere dal livello di competenza strumentale raggiunto.

L'accesso alle categorie fondanti il linguaggio musicale e al suo universo trova quindi un veicolo in una viva e concreta esperienza che può essere più avanzata, sul piano musicale, di quanto non possa esserlo quella riferita alla sola pratica individuale.

Particolare attenzione va data alla pratica vocale adeguatamente curata a livello del controllo della fonazione, sia come mezzo più immediato per la partecipazione all'evento musicale e per la sua produzione, sia come occasione per accedere alla conoscenza della notazione e della relativa teoria al fine di acquisire dominio nel campo della lettura intonata. La competenza ritmica, oltre ad essere assunta mediante il controllo dei procedimenti articolatori propri dei vari strumenti, deve essere incrementata da una pratica fonogestuale individuale e collettiva sostenuta dalla capacità di lettura. In tale prospettiva metodologica la pratica del solfeggio viene sciolta nella più generale pratica musicale.

Anche l'ascolto va inteso come risorsa metodologica, tanto all'interno dell'insegnamento strumentale, quanto nella musica d'insieme.

In particolare è finalizzato a sviluppare capacità di controllo ed adeguamento ai modelli teorici basati sui parametri fondamentali della musica rivelandosi mezzo indispensabile per la riproduzione orale e/o scritta di strutture musicali di varia complessità. Esso deve inoltre tendere a sviluppare capacità discriminative e comparative delle testimonianze musicali più significative, capacità utili, nella pratica strumentale, alla riproduzione di modelli esecutivo-interpretativi.

Altra risorsa metodologicamente efficace può essere l'apporto delle tecnologie elettroniche e multimediali. L'adozione mirata e intellettualmente sorvegliata di strumenti messi a disposizione dalle moderne tecnologie può costituire un incentivo a sviluppare capacità creativo-elaborative senza che queste vengano vincolate al dominio tecnico di strumenti musicali che richiedono una avanzata capacità di controllo.

Gli strumenti metodologici suggeriti presuppongono una condizione generale di infra ed interdisciplinarietà. Da una parte infatti, l'apprendimento strumentale integrato con quello dell'Educazione musicale e della teoria e lettura della musica configura un processo di apprendimento musicale unitario, dall'altra le articolazioni della dimensione cognitiva messe in gioco da questo processo attivano relazioni con altri apprendimenti del curriculum, realizzando la condizione per l'interdisciplinarietà.

7. STRUMENTI MUSICALI E INDICAZIONI PROGRAMMATICHE

Il perseguimento degli obiettivi sotto indicati si articolerà sia in attività individuali sia in attività collettive (piccoli gruppi, musica d'insieme): le abilità via via raggiunte andranno utilizzate sin dai livelli più elementari con finalità espressive e comunicative, e consolidate attraverso l'integrazione di conoscenze acquisite nell'ambito della teoria musicale e della lettura ritmica e intonata. Tali conoscenze potranno essere assunte in percorsi temporali diversi da quelli necessari al raggiungimento degli obiettivi degli specifici insegnamenti strumentali.

La successione degli obiettivi verrà stabilita dagli insegnanti in modo da determinare un percorso graduale che tenga conto delle caratteristiche e delle potenzialità dei singoli alunni.

I contenuti fondamentali dovranno essere selezionati tenendo conto dell'approccio agli stili e alle forme, e della distinzione dei linguaggi.

Esercizi e studi finalizzati all'acquisizione di specifiche abilità tecniche possono rientrare nel percorso metodologico e didattico di ciascun insegnante che terrà comunque conto delle innovazioni della didattica strumentale.

FLAUTO

- **acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione** attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- **acquisizione della tecnica di emissione nei tre registri** e progressivo sviluppo di una buona sonorità, della capacità di controllo del suono e di

intonazione nelle diverse situazioni timbriche e dinamiche e nei cambi di registro;

- **acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici**, agogici ed espressivi e loro realizzazione;
- **acquisizione del controllo della postura** e della posizione della mano;
- **conoscenza delle posizioni cromatiche dello strumento** nei tre registri e acquisizione di una sicura tecnica "digitale" (precisione nella coordinazione dei movimenti e sviluppo del controllo delle diverse velocità);
- **controllo consapevole delle "articolazioni"** (uso del legato e staccato, qualità e velocità dello staccato, utilizzo dei diversi tipi di staccato e delle combinazioni di staccato e legato);
- **approccio all'esecuzione di abbellimenti** (acciaccature e appoggiature, mordenti, gruppetti e trilli);
- **esplorazione e capacità di utilizzo delle diverse possibilità timbriche dello strumento**, anche in relazione ad alcune delle moderne tecniche compositive.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

-principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti

-utilizzo dell'estensione di 2 ottave con passaggi diatonici e cromatici

-staccato e legato

-variazioni dinamiche e agogiche.

OBOE

- impostazione e rafforzamento del labbro in rapporto all'uso dell'ancia;
- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- acquisizione della tecnica d'emissione: suoni fondamentali e controllo dell'intonazione;
- acquisizione del controllo della postura e della chiusura dei fori;
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione;

- conoscenza delle posizioni cromatiche nella completa estensione dello strumento; posizioni secondarie: fa seconda, fa a forcilla, seconda posizione con la mano sinistra, tutte le posizioni compresi i trilli e le note acute;
- controllo consapevole delle articolazioni;
- acquisizione della tecnica del vibrato;
- conoscenza ed eventuale uso delle nuove tecniche strumentali: note multiple, ecc.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti
- utilizzo dell'estensione di 2 ottave con passaggi diatonici e cromatici
- staccato e legato
- variazioni dinamiche e agogiche.

CLARINETTO

- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio,
- acquisizione della tecnica di emissione dei suoni fondamentali e del passaggio agli armonici naturali. Controllo della intonazione,
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione,
- conoscenza delle posizioni cromatiche nella completa estensione dello strumento,
- esplorazione e capacità di utilizzo delle diverse possibilità timbriche dello strumento, anche in relazione ad alcune delle moderne tecniche compositive.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti
- utilizzo di tutta l'estensione dello strumento con passaggi diatonici e cromatici

-staccato e legato

-variazioni dinamiche e agogiche.

SAXOFONO

- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- acquisizione della tecnica di emissione dei suoni fondamentali e del passaggio agli armonici naturali. Controllo della intonazione;
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione;
- conoscenza delle posizioni cromatiche nella completa estensione dello strumento;
- esplorazione e capacità di utilizzo delle diverse possibilità timbriche dello strumento, anche in relazione ad alcune delle moderne tecniche compositive.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

-principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti

-utilizzo di tutta l'estensione dello strumento con passaggi diatonici e cromatici

-staccato e legato

-variazioni dinamiche e agogiche.

FAGOTTO

- impostazione e rafforzamento del labbro in rapporto all'uso dell'ancia;
- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- acquisizione della tecnica d'emissione: suoni fondamentali e controllo dell'intonazione;
- acquisizione del controllo della postura e della chiusura dei fori;
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione;
- conoscenza delle posizioni cromatiche nella completa estensione dello strumento;
- controllo consapevole delle articolazioni;

- acquisizione della tecnica del vibrato;
- conoscenza ed eventuale uso delle nuove tecniche strumentali.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti
- utilizzo di tutta l'estensione con passaggi diatonici e cromatici
- staccato e legato
- variazioni dinamiche e agogiche.

CORNO

- acquisizione di una adeguata impostazione strumentale con particolare riguardo alla naturale impostazione del bocchino sulle labbra;
- sviluppo della muscolatura labiale attraverso esercitazione di "buzzing" senza e con il bocchino
- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- acquisizione della tecnica di emissione: suoni naturali ed armonici e controllo dell'intonazione;
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione e interpretazione (crescendo, diminuendo, accelerando, legato, staccato);
- ampliamento dell'estensione attraverso lo sviluppo degli armonici sulle 7 posizioni;
- conoscenza ed eventuale uso delle nuove tecniche strumentali (frullato, glissato, sordine, suoni chiusi, suoni d'eco);
- conoscenza delle scale maggiori e minori fino a tre alterazioni;
- esecuzione di brani solistici e di insieme nelle tonalità maggiori fino a tre alterazioni, esecuzioni di semplici brani a prima vista.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- utilizzo delle prime tre posizioni del corno in fa,

-principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti

-staccato e legato

-variazioni dinamiche e agogiche.

TROMBA

- acquisizione di una adeguata impostazione strumentale con particolare riguardo alla naturale impostazione del bocchino sulle labbra;
- sviluppo della muscolatura labiale attraverso esercitazione di "buzzing" senza e con il bocchino
- acquisizione e sviluppo della tecnica di respirazione attraverso il controllo e la consapevolezza dei processi inspiratorio ed espiratorio;
- acquisizione della tecnica di emissione: suoni naturali ed armonici e controllo dell'intonazione;
- acquisizione consapevole della funzione dei segni dinamici, agogici ed espressivi e loro realizzazione e interpretazione (crescendo, diminuendo, staccato: vari tipi, legato, accelerando, rallentando, ecc...);
- ampliamento dell'estensione attraverso lo sviluppo degli armonici sulle 7 posizioni;
- conoscenza ed eventuale uso delle nuove tecniche strumentali: frullato, glissato e utilizzo delle sordine;
- conoscenza delle scale maggiori e minori fino a tre alterazioni;
- esecuzione di brani solistici e di insieme nelle tonalità maggiori fino a tre alterazioni, esecuzioni di semplici brani a prima vista.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

-principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti

-utilizzo di tutte le 7 posizioni e relativi armonici nell'ambito dell'estensione di 2 ottave,

-staccato e legato,

-variazioni dinamiche e agogiche.

CHITARRA

- padronanza del tocco appoggiato e libero della mano destra e relative capacità di variarne gli aspetti dinamici e timbrici;

- esecuzione d'arpeggi di vari tipi anche con posizioni accordali di mano sinistra;
- utilizzo e controllo delle note simultanee con e senza il pollice;
- conoscenza ed uso degli accordi nelle tonalità più agevoli anche con l'inserimento del barrè;
- conoscenza ed utilizzo consapevole delle posizioni dalla prima in avanti;
- uso consapevole della diteggiatura di entrambe le mani;
- esplorazione ed utilizzo delle possibilità timbriche e dinamiche dello strumento

(pizzicati, glissandi, armonici, percussioni, suoni legati-staccati, ecc...).

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo che l'allievo dovrà aver acquisito prevede la capacità di eseguire brani solistici nelle tonalità più agevoli, almeno a due voci, anche con semplici cambi di posizioni, contenenti le principali figurazioni ritmiche.

ARPA

- Conoscenza ed uso degli arpeggi nelle tonalità più agevoli;
- conoscenza ed uso delle scale nelle tonalità più agevoli;
- conoscenza ed uso degli accordi;
- preparazione delle ottave;
- esplorazione ed utilizzo delle possibilità timbriche e dinamiche dello strumento (suoni smorzati e strisciati - suoni armonici);
- conoscenza ed uso del movimento dei pedali nelle tonalità più agevoli

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo che l'allievo dovrà aver acquisito prevede la capacità di eseguire brani solistici nelle tonalità più agevoli, contenenti le principali figurazioni ritmiche.

PIANOFORTE

Tutte le abilità pianistiche sotto elencate vanno intese come comprensive degli aspetti dinamici, timbrici e delle varie modalità d'attacco del tasto e uso dei pedali.

- Mano chiusa (dita su gradi congiunti): scale, abbellimenti, cinque note non consecutive, note ribattute, glissandi;

- mano aperta (dita su gradi disgiunti): arpeggi, passaggi per gradi disgiunti;
- bicordi e accordi: terze, seste, ottave, altri bicordi, accordi, clusters;
- salti: note singole, bicordi, ottave, accordi, clusters.

Alla fine del triennio l'alunno dovrà saper leggere a prima vista musiche tratte dai primi metodi per pianoforte e dovrà saper eseguire con consapevolezza interpretativa almeno una composizione tratta dal repertorio solistico o d'insieme per ciascuna delle seguenti aree:

- Danza (ad esempio: F. Schubert, *Ländler e Valzer*; B. Bartòk, *For children*, ecc.)
- Pezzo di carattere (ad esempio: R. Schumann, *Album per la gioventù*; S. Prokofiev, *Music for children*; una canzone o standard jazzistico con sigle realizzate dall'alunno, ecc.)
- Forme polifoniche e forme-sonata (ad esempio: J.S.Bach, *Preludi e fughette*; F.J.Haydn, *Divertimenti*; L. van Beethoven, *Sonatine* ecc.)
- Variazioni (Variazioni facili di Mozart e di Beethoven, Variazioni facili di autori del '900, ecc.)

PERCUSSIONI

(tamburo, timpani, xilofono, vibrafono)

Tamburo

- Primi *rudiments* al tamburo con impostazione tradizionale o moderna; precisione ritmica nell'esecuzione dei gruppi irregolari e nei cambi di tempo; controllo tecnico nelle varie dinamiche e controllo della qualità sonora; facili letture a prima vista.

Timpani

- Controllo della dinamica e della timbrica sui timpani (coppia centrale di 26 e 29 pollici); controllo dell'intonazione; tecnica del rullo nelle varie dinamiche e primi facili cambi di intonazione e di tempi; incroci e tecnica stoppaggio delle pelli; facili letture a prima vista.

Xilofono

- Esecuzione delle scale maggiori o minori, arpeggi in tutte le tonalità; tecnica del trillo; controllo delle dinamiche; studio di facili composizioni o trascrizioni tratte dal repertorio di altri strumenti di diverse epoche e stili; facili letture a prima vista.

Vibrafono

- Tecnica delle quattro bacchette (*burton grip* oppure *musser* oppure *stevens grip*); scale maggiori e minori; divaricazioni bacchette (*double sticking dampening*); studio di facili

composizioni tratte dal repertorio per chitarra o liuto; facili letture a prima vista anche a struttura polifonica.

Alla fine del triennio gli alunni dovranno saper eseguire con consapevolezza interpretativa brani facili per *ensemble* di percussioni e piccole composizioni per *set-up* o per strumento unico con o senza accompagnamento di un altro strumento.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'alunno dovrà avere acquisito prevede i seguenti contenuti:

- impostazione su tutti gli strumenti e conoscenza delle varie tecniche;
- controllo dinamico;
- buona precisione ritmica e di intonazione

VIOLINO

- Condotta dell'arco nelle sue diverse parti
- Controllo dell'arco volto ad ottenere differenti intensità
- Controllo dell'arco volto ad ottenere differenze timbriche

(più o meno vicino al ponticello o alla tastiera)

- Padronanza dei principali colpi d'arco dei due ambiti: legato, staccato

Queste abilità andranno perseguite e mantenute anche con difficoltà crescenti della mano sinistra curando la corretta coordinazione.

- Conoscenza delle diverse applicazioni delle dita in 1° posizione e controllo dell'intonazione
- Conoscenza delle diverse posizioni e controllo dell'intonazione
- Controllo dell'intonazione in successione dei suoni per gradi congiunti (scale) e non e con l'utilizzo di diverse applicazioni delle dita.
- Controllo del movimento, della condotta dell'arco e dell'intonazione nei cambi di posizione
- Esplorazione e capacità d'utilizzo delle possibilità timbriche dello strumento (es. diversi tipi di pizzicato, glissando, suoni armonici ecc....)
- Controllo dell'arco e dell'intonazione nelle corde doppie e primi elementi di polifonia.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti,
- utilizzo della prima posizione con diverse applicazioni delle dita,
- legatura su una e più corde,
- staccato,
- variazioni dinamiche e agogiche.

VIOLONCELLO

- Condotta dell'arco nelle sue diverse parti
- Controllo dell'arco volto ad ottenere differenti intensità
- Controllo dell'arco volto ad ottenere differenze timbriche

(più o meno vicino al ponticello o alla tastiera)

- Padronanza dei principali colpi d'arco dei due ambiti: legato, staccato

Queste abilità andranno perseguite e mantenute anche con difficoltà crescenti della mano sinistra curando la corretta coordinazione.

- Conoscenza delle diverse applicazioni delle dita in 1° posizione e controllo dell'intonazione
- Conoscenza delle diverse posizioni e controllo dell'intonazione
- Controllo dell'intonazione in successione dei suoni per gradi congiunti (scale) e non e con l'utilizzo di diverse applicazioni delle dita.
- Controllo del movimento, della condotta dell'arco e dell'intonazione nei cambi di posizione
- Esplorazione e capacità d'utilizzo delle possibilità timbriche dello strumento (es. diversi tipi di pizzicato, glissando, suoni armonici ecc....)
- Controllo dell'arco e dell'intonazione nelle corde doppie e primi elementi di polifonia.

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto.

Il livello minimo di tecnica strumentale che l'allievo dovrà aver acquisito prevede i seguenti contenuti:

- principali figurazioni ritmiche in tempi semplici e composti,
- utilizzo della prima posizione con diverse applicazioni delle dita,
- legatura su una e più corde,
- staccato,
- variazioni dinamiche e agogiche.

FISARMONICA

Esplorazione delle caratteristiche tecniche e timbriche dello strumento

- Acquisizione consapevole delle funzioni della tastiera e dei bassi
- Acquisizione della tecnica strumentale di base e coordinamento delle mani, anche in rapporto alle diverse funzioni della tastiera e dei bassi
- Conoscenza e uso dei bassi cromatici
- Conoscenza delle scale maggiori e minori armoniche e melodiche, per moto retto a due ottave, fino a tre alterazioni, con mano sinistra a bassi standard
- Conoscenza delle scale cromatiche, uso delle note ribattute, dei glissandi, clusters, etc.
- Conoscenza ed uso dei segni dinamici, agogici ed espressivi di uso più comune e loro realizzazione sullo strumento
- Sviluppo della tecnica strumentale, anche in relazione alle moderne tecniche compositive

Alla fine del triennio gli allievi dovranno saper leggere a prima vista musiche tratte dai primi metodi per fisarmonica e dovranno saper eseguire con consapevolezza interpretativa almeno una composizione tratta dal repertorio solistico o d'insieme per ciascuna delle seguenti aree:

-composizioni originali per fisarmonica,

-trascrizioni di facili brani tratti dal repertorio clavicembalistico,

-brani polifonici (ad es.: Pozzoli, Kunz, Piccoli canoni - Bartòk, Microkosmos, etc),

-altre composizioni di genere diverso, con difficoltà tecnica adeguata agli studi compiuti.

Anexo 10: Artículos de prensa sobre la actividad musical y social de la orquesta "Ragone"

- Artículo sobre el nacimiento de la orquesta "Ragone" y su concierto inaugural.

Il Quotidiano della Calabria, 07/01/2009.

Intitolata al grande maestro di Laureana una delle esperienze più belle della Piana

Nasce l'orchestra "Ragone"

Battesimo con un concerto diretto da Managò

di GIOVANNI MONTALTO



LAUREANA DI BORRELLO. Nei giorni scorsi, presso la chiesa di Santa Maria degli Angeli e San Gregorio Taumaturgo, è stata inaugurata l'orchestra di fiati intitolata al grande maestro "Paolo Ragone". Una formazione unica nel suo genere armonica e sinfonica, formata da 73 giovani musicisti che si sono esibiti, diretti dal maestro Maurizio Managò, alla presenza del sindaco Nocco Domenico Ceravolo, del preside della scuola media "Marsano" Giovanni Laruffa, del consigliere regionale Giovanni Nucera e delle forze dell'ordine.

Un'occasione unica ed irripetibile che ha raccolto anche i presidenti delle varie associazioni musicali del territorio, il compositore e direttore dell'Accademia musicale "Eusebio" di Stracusa, Michele Netti, il maestro laureano Pasquale Morgante (che di recente ha diretto l'orchestra di Pappalardo) e il sindaco di Laureana, uno spettacolo di tutto rispetto che ha segnato l'inizio di una nuova stagione musicale nel paese della Piana.

Tornando al concerto, la

ha inteso definire la scintilla bazzata: "Un fiore che nasce su un terreno fertile frutto di un fermento socio-culturale presente sul territorio". Parole sinuose, dettate dall'affetto e dall'approfondimento per il progetto portato in porto. Il sindaco di Laureana di Borrello ha inoltre annunciato il conferimento della cittadinanza onoraria al maestro Maurizio Managò, un gesto quasi dovuto per una delle esperienze migliori che la Piana ha conosciuto negli ultimi tempi.

Il grande Laruffa ha voluto ricordare che grazie a questi corsi (corsi IO, I ragazzi, una volta terminato il ciclo scolastico, possono continuare ad alimentare la loro passione per la musica classacostando in qualità che, da più parti, è già stata definita un'esperienza più unica che rara.

Il maestro Managò ha definito questo primo concerto "un punto di partenza verso obiettivi sempre più importanti". È stato lo spettacolo dell'altro sera, assai al più dire forte e quella che appare più come un'occasione che un progetto.

ne sono state pienamente realizzate. È visto l'impegno e la maturità artistica mostrata dai componenti della banda, un futuro radioso non potrà che accompagnare l'avventura musicale del neonato gruppo.

Dopo il concerto è andato al parroco don Vincenzo Pulizzano, sempre disponibile per quelle occasioni. Il sindaco Ceravolo

Il maestro Managò dirige la neonata orchestra "Paolo Ragone"

chiosa una granita di gente e molti sono stati gli applausi che hanno seguito l'esecuzione dei brani. Molto la commovente quando un medley di Ennio Morricone è stato dedicato alla memoria dei tre giovani scomparsi tragicamente nel paese piacentino.

L'associazione intercomunale "Paolo Ragone" nasce nel novembre del 2007 e in seguito come suo

Scopo dopo 13 mesi le prossime feste dall'associazione.

- Concierto de beneficencia realizado por la orquesta "Ragone" por la UNICEF.

Gazzetta del Sud, 24/08/2010.

Gazzetta del Sud

REGGIO

Montebello Il concerto dell'orchestra di fiati "Paolo Ragone" Note di solidarietà ai bambini poveri

Federico Strati
MONTEBELLO JONICO

«L'impegno in favore di chi si trova in difficoltà merita il plauso di tutti e, ritengo, possa essere di viatico per i giovani orchestrali che, con grandi sacrifici, contribuiscono a tenere alto il patrimonio storico e culturale della Calabria». Questo, in sintesi, il contenuto di una missiva che il Principe Amedeo d'Aosta, patrocinatore dell'evento, ha fatto recapitare durante il concerto di beneficenza "Note di solidarietà", tenutosi all'interno della chiesa arcipretale dell'Isodia e il cui ricavato verrà destinato ai bambini della Bolivia e dell'Africa.

L'iniziativa benefica, rivelatasi un successo di pubblico (presenti, fra gli altri, il vicesindaco Carmelo Romeo, l'assessore Giuseppe Crea e i vertici del Kiwanis Region 2007), è stata promossa dal giornalista Vincenzo Malacino in collaborazione con la parrocchia S. Maria della Presentazione ed il coro polifonico interparrocchiale "don Pietro Polimeni".

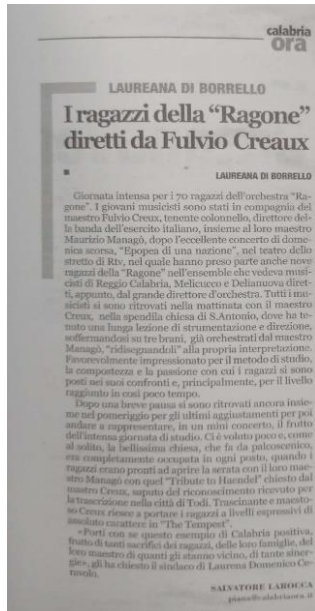
L'orchestra giovanile di fiati "Paolo Ragone" di Laureana di Borrello, diretta da Maurizio Managò, si è esibita graniticamente emozionando il pubblico che, più volte, soprattutto nella parte finale del concerto, ha richiesto il bis dei brani eseguiti.

I fondi raccolti saranno portati in Africa da don Liberatus Radio, attualmente presso la Comunità di Masella e in Bolivia da suor Elisa Scjappari, missionaria originaria di Montebello.

Il successo dell'iniziativa è stato tale da far ripromettere gli organizzatori di bisare il tutto l'anno prossimo. *

- Concerto realizado por la orquesta "Ragone" bajo la dirección de Fulvio Creux. (director de la banda del Ejército Italiano).

Calabria Ora, 18/10/2009.



- Artículo sobre un debate acerca de la importancia de la educación musical en contextos afectados por la ilegalidad, a partir de la experiencia de Laureana.

Il Quotidiano della Calabria, 04/05/2010.



- Reportage sobre la actividad de la orquesta "Ragone", su mensaje social y el encuentro con Papa Francesco.

Gazzetta del Sud, 28/02/2020.

Primo piano

Si conclude il nostro viaggio nel meraviglioso mondo della musica

L'Orchestra giovanile di Laureana esporta qualità

Diretta da sempre dal maestro Managò, è ormai una realtà di livello nazionale

LAUREANA DI BORRELLO

L'Orchestra giovanile di Laureana di Borrello, nata il 4 gennaio 2009, all'interno dell'associazione "Paolo Ragone" è formata da 60 giovani musicisti ed è diventata progressivamente una delle realtà musicali più importanti della regione. È diretta da sempre dal M^{re} Maurizio Managò, mentre presidente è Francesco Fruci. Un'Orchestra che ha educato e formato adolescenti, cresciuti in un ambiente di serietà e professionalità, soprattutto esportando buona musica classica in tutta Italia. Rappresenta, insomma, uno dei tanti nuclei di qualità della Calabria, in questo caso artistico.

Le collaborazioni di prestigio

Ha avuto l'onore di accompagnare musicisti di fama internazionale: Gaetano Cappone, Calogero Palermo, Gianluca Capriati, Steven Mead, Vittorio Nasso, Francesco Saline, Giovanni Punzi, Fabrizio Meloni, Mariarosa Teva, Gianluigi Trovati. L'attrice Teresa D'Aquino. Il tenore Francesco Anile e ancora Nello Salza, Fabio Vincenti, Maurizio Di Lauro solista del Teatro Colón di Buenos Aires, Hector Alvarez dell'Arena di Verona e quello giovanile del Teatro Regio di Parma.

Ha inoltre lavorato con una serie di direttori d'orchestra: Fulvio Crux, Angelo De Paola, Lorenzo Puccella, Andie Nigamini, Francesco Gira, Vergara, Antoine Langagne, Jan Van Der Roost e in una serie di appuntamenti con la leggenda Riccardo Muti.

L'evento che ha fatto storia

Il 31 luglio 2012 a Reggio, nell'appuntamento trasmesso da Rai 1, sarà la formazione più rappresentata nel me-

glio concerto con Muti, il quale disse un'Orchestra composta da 300 giovani musicisti. È sempre legata alla figura di Riccardo Muti, e sono le partecipazioni ai concerti dell'Amicitia (Favara Festival) e del Parco Archeologico dello Sclabietto di Roccella di Borgia nel 2014. E nello stesso anno indimenticabile la visita di Muti a Palmi per inaugurare il restauro del Museo dedicato a Francesco Cilea, in occasione del conferimento al direttore d'orchestra della laurea honoris causa da parte dell'Università di Reggio.

Le esibizioni da ricordare

Nel 2010 a Reggio in presenza del Capo dello Stato, Giorgio Napolitano, in tournée a Malia e in occasione del gemellaggio con l'Orchestra giovanile "John Lennon" di Mirandola in collaborazione con il Teatro "Tavaroni" di Modena. È ancora al "Cilea", al "Rendano" e al "Politeama", cioè le maggiori espressioni in Calabria: al Roccella Jazz, il 22 ottobre 2011 i ragazzi della "Ragone" si sono esibiti nella famosa Brucknerhaus di Linz (Austria), unico gruppo italiano al concorso internazionale Jugend-Balloonchester Wettbewerb conquistando una splendida terza posizione.

I punti più alti e indelebili restano gli eventi con il leggendario Riccardo Muti

Nel settembre del 2015 ha tenuto concerti al Museo Virtus, un'esperienza testimoniale della Regione e nella

Sala Verdi del Conservatorio di Milano. Il 29 gennaio 2016 l'Orchestra è stata invitata a Catanzaro per l'inaugurazione della Città della Musica al Presidente Sergio Mattarella. Nell'aprile 2019, una nuova tournée, stavolta in Piemonte, che ha visto il club al conservatorio di Novara, nell'ambito del Festival di Fiat. Il 15 marzo 2017, l'Orchestra ha avuto il privilegio di esibirsi a Piazza San Pietro alla presenza di Papa Francesco. Inoltre il 5 gennaio 2019, in occasione delle celebrazioni per il 10° anniversario della fondazione, applauditissimo concerto a Matera, al Santuario di San Francesco. In occasione di Matera Capitale della Cultura Europea, con la partecipazione di Giovanni Punzi, primo clarinetto della sinfonia di Copenaghen.

I premi conquistati

Ha vinto concorsi su tutto il territorio nazionale: Città di Castello e Fed. Castiglione delle Stiviere; "Nettuno d'Oro" di Cetara; "Falcone d'Oro" di Riva del Garda; Simati; Ama Calabria di Lamezia; "Gianni Rodari" di Orosei; "Salvuccio Peracchio" di Sant'Agata di Militello; "Magna Grecia di Gioiosa Jonica" ultimo in ordine cronologico, primo posto al Taormina Musical Band Festival.

Gli altri riconoscimenti

È invitata a importanti eventi internazionali, come i premi "Sonora Una Musica per la Civetta" e il "Giovani Paolo II" sempre trasmessi da Rai 1. Per meriti artistici e sociali, ha ricevuto la "Città del Sole", il "Città di Matera", "Noe sullo Stiviere" oltre all'omonimo premio del Garante per l'Infanzia della Regione Calabria.



Sala Verdi del Conservatorio di Milano Un'altra giornata da ricordare per l'Orchestra "Paolo Ragone"

Un organico completo con dodici strumenti

- SAX ALTO**
Alessandra Iemma
Alessandra Prossomanti
Angela Gallo
Valentina Monea
- SAX TENORE**
Angelo Chindamo
Anthony Dimasi
Olimpia Nardi
- FLAUTI**
Alessia Pasquale
Daniela Erigo
Erika Rini
Fabiana Sergio
Marta Lamanna
Paola Contino
Samantha Prossomanti
- CLARINETTO**
Aurora Anita
Clemente Arceri
Gabriele Del Grande
Matteo Di Gliglio
Giulia Storti
Giuseppe Daniel Arico
Maria Concetta Nardi
Marta Misani
- MARTE NICOLAI**
Michele Napoli
Milio Galilei
Rita Cutella
Vanessa Muratori
Giovanna Zargari
- CLARINETTO BASSO**
Andrea Marazzi
Salvatore Napoli
- TROMBA**
Alessandra Valenza
Alessio Giordano
Carlo Lamanna
Domenico Iemma
Karl Lamanna
Stefano Barilli
- TROMBONI**
Daniela Filardo
Marika Agirib
- TUBA**
Rachele Lamanna
Rocco Prossomanti
- OBBE**
Greta Monea
Valeria Monea
- CORNO**
Alessandro Martino
Davide Scattarroggia
Ferdinando Arena
Giuseppe Pirrelli
Matteo Prossomanti
- PERCUSSIONI**
Don Federico Arfuso
Emanuele Sgro
Federico Tramontana
Gerardo Agasi
Letizia Puntieri
Mika Romeo
- EUFONIO**
Salvatore Rosano
- NUOVO DIRETTORE**
Francesco Fruci (presidente)
Anna Chindamo (vice presidente)
Michele Rosano (segretario-tesoriere)
Luana Comite, Rocco Garcia, Maria Rosa Lamanna, Antonella Morone, Marta Nicolaci (componenti)

Il presidente Fruci: «Orgoglio calabrese»

Il presidente Francesco Fruci: «Era il 14 novembre 2009 guardavo un gruppo di amici legati da un'unica passione e ispirati dal maestro Maurizio Managò, ero l'associazione culturale "Paolo Ragone" a Laureana di Borrello. Obiettivo principale formare un laboratorio musicale. Con grande impegno ed entusiasmo in poco tempo vide la luce l'Orchestra giovanile, da sempre diretta da Managò. Sono trascorsi undici anni e questo periodo ha presentato un continuo crescendo dei giovani, coronato da meravigliosi successi. L'amore della nostra associazione, del direttore artistico, delle istituzioni e di tutte le famiglie hanno consentito all'Orchestra di diventare Foggia non solo del nostro territorio, ma un'eccezione della Calabria».

Il gruppo dell'Istituto Laureana-Galatro-Feroletto è composto da 40 elementi

Il gruppo dell'Istituto Laureana-Galatro-Feroletto è composto da 40 elementi Il coro della scuola arricchisce, forma e aggrega

L'istituto comprensivo di Laureana di Borrello può vantare l'esperienza della pratica musicale da diversi decenni e rappresenta una delle prime istituzioni scolastiche ad avere avvalorato il corso ad indirizzo specifico. La sensibilità, la lungimiranza e la disponibilità dei dirigenti scolastici che si sono alternati nel corso degli anni, hanno consentito a studenti e docenti di ottenere prestigiosi riconoscimenti (primi premi in numerosi concorsi nazionali (Festival Nazionale dei Corsi Scolastici Ercolano... in canto - Unicef; Concorsi di Todì, Città di Castello, Castiglione delle Stiviere, Ama Calabria, Magna Grecia a Gioiosa Jonica, Nettuno d'Oro Cetara e San Francesco di Paola). Continuando sul percorso tracciato dai suoi predecessori, la nuova preside, prof. Enza Loiero, ha permesso che la scuola organizzasse, per il decimo anniversario della morte della mística di Paravati, Nattuzza Evolo,

una manifestazione con una grande orchestra formata da 260 giovani provenienti da Istituti scolastici di tutte e cinque le province calabresi. Così, il nuovo dirigente ha voluto sottolineare la valenza umana e sociale della musica nella formazione didattica-educativa del ragazzo. Il gruppo corale dell'Istituto comprensivo Laureana-Galatro-Feroletto arricchisce ulteriormente il settore degli apprendimenti della scuola per promuovere e favorire tra i giovanissimi attività legate alla musica, valorizzando la partecipazione spontanea degli alunni come risorsa professionale e sociale. Il coro è nato dalla consapevolezza che la musica in ogni sua espressione (canto corale, strumentale, musica e movimento), svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo, coinvolgendo tutte le dimensioni della personalità: motoria, cognitiva, sociale, estetica, espressiva, comunicativa. Il gruppo dei coristi, composto da 40 elementi di tutti gli ordini di scuola, è curato dai docenti Patrizia Campolo e Giacomo Cassala. Svolge attività con le diverse formazioni strumentali dell'Istituto, tra cui la Junior Band seguita dal prof. Maurizio Managò, per la partecipazione a manifestazioni e concorsi. Le attività scolastiche vengono completate grazie alla sinergia e agli sforzi congiunti dei docenti delle varie classi strumentali curate da Domenico Cacciatore (pianoforte); Giuseppe Ciurlo (pianoforte); Paolo Manclami (chitarra); Maria Agata Spanò (flauto). "Musicantando", rassegna con interventi strumentali e vocali in formazioni diverse di brani classici e composizioni arrangiate e adattate, sarà l'evento in grado di rispondere alle singole necessità, nel rispetto del sapere e della crescita umana e sociale dell'allievo, che concluderà il percorso didattico-educativo nell'Istituto. Il coro è un continuo laboratorio di sperimentazione e innovazione dove il canto ha il fine primario di sviluppare la capacità dei ragazzi nel partecipare all'esperienza musicale, sia nella dimensione espressiva che in quella ricettiva dell'ascoltare e del capire. L'aggregazione degli studenti con le loro attitudini, oltre alla crescita umana, sociale e culturale, costituisce anche un efficace antidoto contro ogni forma di disagio giovanile.



In concerto il coro è curato dai docenti Patrizia Campolo e Giacomo Cassala

«Francesco Cilea sarebbe fiero di voi»

«Sono convinto che Francesco Cilea sarebbe orgoglioso di voi, come noi tutti oggi lo siamo di lui. Le esecuzioni di questi ragazzi sono splendide». È Feligio che Riccardo Muti nell'ottobre 2014 rivolse ai giovani musicisti dell'Orchestra di Laureana che suonarono a Palmi durante la visita del Maestro napoletano alla tomba del celebre compositore.



Tante le promesse della "Paolo Ragone" che sognano di diventare eccellenze

Un laboratorio di vita per i talenti

La "scalata" di Alessandro Marino, Rocco e Samanta Prossomariti, Marta Nicolaci Alberto Cavallaro, Federico Tramontana, Davide Scattarreggia e Ferdinando Arena

L'Orchestra ha rappresentato e rappresenta un vero e proprio laboratorio di vita. Centinaia sono i ragazzi che hanno vissuto questa meravigliosa esperienza. Molti di loro, per motivi universitari o di lavoro, non ne fanno più parte, ma questo spaccato della loro adolescenza sarà sicuramente servito per mettere un ulteriore tassello nel percorso educativo. In tanti, invece, hanno fatto della musica una ragione di vita. Un cammino professionale e artistico di bellezza e positività, un messaggio che passa con la cultura non si mangia. Di pari passo con la scalata dell'Orchestra, infatti, continuano ad emergere le individualità provenienti da tutto il comprensorio che preparano a diventare eccellenze, giovani di valore cresciuti a laureanda che hanno già spiccato il volo, senza mai dimenticare la "casa madre". Un percorso oggettivo fatto di studio e di sacrifici, di esami e concerti. Contanti sogni da realizzare.

La carrellata di promesse

Alberto Cavallaro, concertista ammesso al Master di Specializzazione al Conservatorio "Giuseppe Verdi" di Milano e il Conservatorio di Rayonnement Regional di Paris.

Alessandro Marino, musicista all'Accademia Giovanile della Scala con esperienze anche nell'Orchestra del Teatro alla Scala.

Marta Nicolaci, primo clarinetto nell'Orchestra Giovanile di Roma, ammessa al Master di Specializzazione del Maggio Musicale Fiorentino.

Samanta Prossomariti, laureanda in Musicologia all'Università La Sapienza di Roma.

Rocco Prossomariti, a soli 16 anni ammesso al Triennio di Primo Livello di basso tuba del Conservatorio "Fausto Torrefranca" di Vibo.

Federico Tramontana, concertista, si è specializzato con il Master di Musica Contemporanea all'Heinrich Heine di Bonn e con il Master of Arts in Music Performance all'Università delle Arti della stessa città svizzera. Ad appena 25 anni è stato nominato docente collaboratore di percussioni al Conservatorio di Vibo.

Davide Scattarreggia, musicista Accademia di Tromba di Malaga.

Angelo Arcetti, dal 2015 tubista della banda nazionale dell'Esercito.

Ferdinando Arena, laureato in economia al conservatorio di Vibo.



Giovani musicisti in cerca di affermazione Federico Tramontana, Alberto Cavallaro, Alessandro Marino, Davide Scattarreggia e Marta Nicolaci

Maurizio Managò ripercorre i momenti più emozionanti

«Indimenticabile l'incontro con il Papa»

Il direttore Maurizio Managò, deus ex machina della meravigliosa realtà orchestrale di Laureana di Borrello e ispiratore di gran parte delle realtà musicali giovanili calabresi, racconta con orgoglio un cammino diventato lungo e prestigioso. «L'incontro con prestigiose personalità, non solo del mondo della musica, ha arricchito il bagaglio culturale mio, dei ragazzi e di quell'istituto. L'esperienza dell'Orchestra. Ognuno nel proprio ambito ha contribuito sensibilmente alla crescita anche educativa del gruppo. Gli incontri con il leggendario maestro Riccardo Muti rappresentano sicuramente l'apice di un progetto altamente professionale, al pari dei concerti con solisti di valore internazionale. E come non ricordare, indimenticabili figure istituzionali che non hanno mai fatto mancare il loro sostegno e offerto ai nostri ragazzi il miglior esempio di serietà e professionalità: il generale dei Carabinieri, Adolfo



Marzo 2017 il Santo Padre benedice la bacchetta di Maurizio Managò

Lusi, il dott. Eduardo Lamberti Castronuovo e il maestro Francesco Antonio Pollicino. Speciali, per Managò, la visita di tre anni fa in Vaticano. «Ancora oggi vibrava l'emozione in noi per l'incontro del 15 marzo 2017 con Papa

Bergoglio. Avevamo da poco subito l'inghilterza e l'offesa di essere "tespini" dalla Camera dei deputati, dopo che era stato concordato e fissato un concerto, poi annullato per motivi che ancora oggi ci risultano torbidi e inspiegabili. E grazie al no-

stro vescovo, mon. Francesco Milino, siamo riusciti a esibire durante l'udienza del mercoledì, a pochi metri dall'altare di Piazza San Pietro. Terminata la funzione e già carichi di entusiasmo per la nostra vibrante performance, abbiamo ricevuto la bellissima notizia che il Santo Padre ci avrebbe raggiunto per salutare i ragazzi e fare con noi qualche foto. In quel momento non sapevo come comportarmi. È stata mia moglie Simona a spingermi e nel dialogo che mi dimostrarono mi sono rivolto a Francesco con una richiesta che mi è venuta dal cuore: "Posso avere il piacere di donare la mia bacchetta?" Bergoglio, sorridendo con affetto, mi ha risposto: "Maestro e la cosa me ne faccio? Invece, gliela benedico così lei potrà dirigere i futuri concerti con la bacchetta benedetta". Emozionante il suo saluto. "La ringrazio per tutto quello che fa per i giovani".

- Entrevista al director de la orquesta "Ragone" M. Managò.

Gazzetta del Sud, 07/11/2019

L'esperienza partita nei primi anni Duemila di Melicuccio è diventata un modello

Il riscatto segue il ritmo dell'orchestra

Managò: «Abbiamo smentito gli stereotipi legati alla banda. Siamo la novità nazionale»

Eleonora Dellino

La musica strumento di riscatto. Una scommessa che in un paio di anni ha fatto di uno dei territori conosciuti come simbolo della mafia, la Piana di Gioia Tauro in un modello capace non solo di strappare i bambini alla strada ma di far affiorare nei confronti più precorrono della crescita. Dai primi anni 2000 lungo la rotta tracciata dall'esperienza di Melicuccio sono state fondate tredici bandiere orchestre giovanili nel territorio provinciale reggino.

Una sorta di miracolo che il maestro Maurizio Managò ha fatto nascere e continuare. Un percorso virtuoso frutto di passione e sacrificio condotti spesso nei solitudinari, ma determinazione per garantire un'alternativa alla rassegnazione, per dimostrare che la vita è ancora possibile, che i sogni possono prendere forma se si ha il coraggio e il talento per inseguirli. «Oggi, nostre realtà abbiamo registrato situazioni di ragazzi che vivendo in ambienti familiari difficili, che hanno vissuto in bilico sulla scogliera tra disillusione e speranza. Poter far parte di un insieme di musicisti, vivere il mondo associativo e sentirsi prendere la bilancia dalla parte della speranza. Non è solo leggere i ragazzi dalla strada, riscattare i bambini proporzioni un progetto musicale importante, delle prospettive. Questo viene sottolineato dai successi che hanno avuto in questi anni le bande e le orchestre che si sono affermate nei più importanti concorsi nazionali e internazionali».

Successi raggiunti dai eventi del luglio del 2017 dai momenti di maggiore prestigio, quando mille ragazzi di tutta la Calabria sono stati diretti alla Scuola Alberti Carabinieri dal maestro Riccardo Muti. «Il fatto che uno dei più grandi direttori e interpreti di livello internazionale abbia più volte diretto e incontrato le bande di Dellamano, Laureana e Melicuccio testimonia la valenza del nostro progetto, vuol dire che ha riconosciuto importanti qualità musicali, non solo sociali».

Il progetto, partito da Melicuccio è solo riscatto sociale, quindi anche competenze.

«Abbiamo registrato un'espansione in tutta la provincia di Reggio Calabria la regione ci sono realtà che prendono noi come modello. Da qualche anno faccio corso di direzione e incontro direttori giovani che arrivano da tutta la Calabria. Creare a tutto questo abbiamo smentito lo stereotipo secondo il quale la banda appartiene a musica di serie B. La banda ha trovato spazio nei maggiori teatri calabresi, fino a qualche stagione addietro non si poteva immaginare la partecipazione ad eventi considerati di nicchia riservati a formazioni musicali più elite. Le bande erano sempre state considerate come formazione più per giunta e più popolare. Invece il nostro modo di lavorare ha contribuito a scardinare i luoghi comuni. Ci sono gruppi di fiati che non hanno niente da invidiare a orchestre e formazioni da camera di conservatori, che partecipano a rassegne musicali più importanti. Riconoscimento mancato anche grazie alle attività che abbiamo realizzato con grandi solisti internazionali. Abbiamo avuto la possibilità e la fortuna di fare concerti con le prime parti della Scala e l'Accademia di Santa Cecilia».

Una sfida che ha prodotto buoni frutti e seminate prospettive. In quali direzioni?

«I bambini che hanno suonato nelle bande oggi insegnano musica. Quattro dei miei colleghi alla scuola media sono stati miei allievi. Alcuni dei ragazzi di questi gruppi hanno vinto concorsi nelle bande militari, alcuni di loro sono all'Accademia giovanile della Scala, hanno fatto presente anche all'orchestra grande, un altro appena laureato è stato chiamato in una delle più importanti università internazionali di musica contemporanea a Zurigo. Come dite conferme che il percorso che intraprendono apre la possibilità di fare musica in maniera professionale. E anche chi non fa della musica la sua professione, aver vissuto esperienze associazionistiche così coinvolgenti avrà lo scatto il sogno. Sarà contribuito a formare cittadini migliori».

«Insieme un modello che esporta un'immagine lontana dagli stereotipi e veglia nei ragazzi il senso di appartenenza. Come ci siete riusciti?»

«In questi anni sono stato oggetto di inviti da tutti i conservatori di conservatorio a Trento, Bologna, Re-



Il maestro Maurizio Managò. Direttore d'orchestra e "motore" di tante iniziative musicali

Luci su un mondo straordinario

● Gazzetta del Sud accende i riflettori sullo straordinario mondo delle orchestre giovanili, delle bande musicali e degli istituti scolastici a indirizzo musicale, che a Reggio e provincia (soprattutto nella zona tirrenica) rappresentano un'eccellenza in campo nazionale.

● Con cadenza periodica proveremo a scoprire programmi, sogni, obiettivi per il futuro, le migliori individualità, ma anche le criticità, cercando in questo caso di agevolare le soluzioni. Insomma la merita vetrina per un settore lungimirante e in continua crescita.

ma, Salerno, Monopoli, Valerita in Spagna, Catania dell'Università della Calabria e la Dante Alighieri, alcune sono prettamente musicali, altre analizzano il fenomeno, sul metodo che adottano per la formazione giovanile che si è affermata in poco tempo. Un modello che partendo in maniera un po' inconsueta ha sfidato i modi di pensare, che la banda è un gruppo di paese. Da noi è diventata formazione concertistica. I ragazzi si sono visti protagonisti di un progetto importante, si sono sentiti apprezzati, quando si vanno a fare i concorsi si confrontano con formazioni straniere che spesso hanno obblighi. Grazie a quello che stiamo facendo siamo considerati la novità nel panorama nazionale, siamo presi come esempio. E i ragazzi lo avvertono ed hanno radiato queste forte senso di appartenenza».

«Dopo tanti apprezzamenti nazionali e internazionali vale ancora il principio nemo propheta in patria?»

«Le nostre realtà vengono aiutate pochissimo dagli enti. In questi anni in cui sono state formate almeno tre generazioni di musicisti sono nate le orchestre giovanili di Melicuccio, Dellamano, Laureana di Borrello, Seminara, Bagnara, Oppido Mamertina, banda di Reggio, orchestra giovanile dello Stretto, associazione Euterpe di Catona, e ancora Pazzano, Cinquedotti, Scilla e Gerace. Ma nonostante questi successi ci sentiamo vicini solo il dottore Eduardo Lamberti Castronuovo che con passione ci ha sostenuto e ha reso possibile l'incontro con il maestro Muti e il vostro giornale che racconta il nostro percorso, per il resto solo silenzio».

7. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Cap. 1.6. Estrategia metodológica

p.78 Tabla 1. Perfiles del alumnado seleccionado para este estudio.

Cap. 1.6.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

p.112 Tabla 2. Estructura del estudio de casos.

Cap. 2.1.1 Evolución del marco normativo de la asignatura de instrumento musical

p.139 Tabla 3. Distribución provincial de las escuelas con la asignatura de instrumento musical en el año escolar 1985/1986.

p.140 Gráfico 1. Porcentaje de la distribución por especialidad instrumental.

p.148 Tabla 4. Número de plazas de instrumento musical distribuidas por provincia y región.

p.149 Gráfico 2. Porcentaje de la distribución territorial por zonas.

Cap. 2.1.2. Situación reciente y previsiones futuras

p.154 Tabla 5. Plazas ofertadas, número de alumnos y proporción de plazas de instrumento con la población escolar.

p.155 Gráfico 3. Distribución plazas de instrumento musical, 2008.

Cap. 2.2.1. El pueblo de Laureana di Borrello

p.171 Figura 1. Posición geográfica del pueblo de Laureana di Borello.

p.172 Gráfico 4. Curva demográfica de la población residente en Laureana di Borrello.

Cap. 2.3.3. Caso 3: Paolo

p.229 Imagen 1. Dibujo realizado por Paolo. Caso 3.

Cap. 2.3.4. Caso 4: Daniela

p.248 Imagen 2. Dibujo realizado por Daniela. Caso 4