



# FRAMEWORK STUDY

*Encuadrar la enseñanza no tradicional de la música como disciplina fortalecedora*



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

*El apoyo de la Comisión Europea a la elaboración de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.*

---

# PRESENTACIÓN

---

El presente Ebook nace dentro del proyecto Erasmus + Movement, y constituye una de las herramientas establecidas en el ámbito del proyecto para permitir el intercambio, entre socios, de:

- *un vocabulario común relacionado con las experiencias y prácticas educativas musicales;*
- *buenas prácticas a favor de la inclusión social en contextos educativos donde la música encuentra espacio;*
- *experiencias didácticas inclusivas en diferentes targets de alumnos (por edad, por condiciones de fragilidad, por origen étnico, por condiciones sociales y culturales de las familias);*
- *prácticas educativas musicales innovadoras;*
- *reflexiones críticas sobre las metodologías adoptadas para la creación y desarrollo de un currículo musical*

Dentro del Ebook, la definición de destinatarios, docentes y alumnos de grupos de edad específicos, es consistente con el proyecto: de 7 a 12 años, con diversificaciones en los países socios en la definición del target específico. Se trata, a título indicativo, de un grupo de edad correspondiente a los niveles CINE 1 y 2 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) ya los ciclos educativos de primaria y secundaria inferior.

La triangulación entre diferentes figuras educativas y contextos de socialización constituye un valor añadido del Ebook: docentes, músicos y familias.

# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PARTE 1</b>   |           |
| <b>CONSTRUIR UN VOCABULARIO COMÚN</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1. EL CRECIMIENTO PERSONAL DEL ALUMNO Y LAS HABILIDADES PARA LA VIDA COMO TEMAS PRINCIPALES DE UN CURRÍCULO MUSICAL</b> | <b>5</b>  |
| A. EL DEBATE EN TORNO A LAS COMPETENCIAS   |           |
| B. LA PERSPECTIVA DEL SOCIO  |           |
| C. LA PERSPECTIVA DE LOS MÚSICOS   |           |
| D. RECOMENDACIONES CRÍTICAS Y CONCLUSIONES   |           |
| BOX 1. EN RESUMEN, UN CURRÍCULO MUSICAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA                                |           |
| <b>2. LA INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE MUSICAL: DEFINICIÓN, OBJETIVOS E INTERVENCIONES</b>                  | <b>11</b> |
| A. EL PROBLEMA   |           |
| B. LA PERSPECTIVA DEL SOCIO  |           |
| C. RECOMENDACIONES CRÍTICAS Y CONCLUSIONES   |           |
| BOX 2. EN RESUMEN, UN CURRÍCULO MUSICAL INCLUSIVO  |           |
| BOX 3. INCLUSIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR   |           |
| BOX 4. EL OBJETIVO DE LAS INTERVENCIONES: ¿INCLUSIÓN PARA QUIÉN?   |           |
| BOX 5. TESTIMONIOS. BUENAS PRÁCTICAS MUSICALES PARA LA INCLUSIÓN   |           |
| <b>3. MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y FORMATOS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL</b>                            | <b>17</b> |
| A. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA   |           |
| B. ESTRATEGÍAS DE ENSEÑANZA  |           |
| C. FORMATOS DE ENSEÑANZA   |           |
| <b>4. HACIA UNA ENSEÑANZA MUSICAL NO TRADICIONAL</b>   | <b>21</b> |
| A. LA PERSPECTIVA DEL SOCIO  |           |
| B. LA PERSPECTIVA DE LOS MÚSICOS   |           |
| BOX 6. NO TRADICIONAL, PORQUE ES COLECTIVO   |           |
| <b>PARTE 2</b>   |           |
| <b>EL ROL Y LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES SOBRE LA EXPERIENCIA MUSICAL DE SUS HIJOS</b>                                     | <b>25</b> |
| A. EL PROBLEMA   |           |
| B. LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES  |           |
| C. LOS EFECTOS DE LA PRÁCTICA MUSICAL TAL COMO LOS EXPERIMENTARON LOS PADRES   |           |
| <b>PARTE 3</b>   |           |
| <b>LOS CONTEXTOS LOCALES</b>   | <b>30</b> |
| A. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LOS DIVERSOS ENFOQUES  |           |
| B. PRINCIPIOS FUNDACIONALES  |           |
| C. FINES GENERALES   |           |
| D. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  |           |
| E. TIPOS DE GRUPOS MUSICALES   |           |
| D. ELEMENTOS CLAVE EMERGENTES  |           |
| E. SUGERENCIAS PARA UN DEBATE  |           |



1

**CONSTRUIR UN  
VOCABULARIO  
COMÚN**

---

# EL CRECIMIENTO 1 PERSONAL DEL ALUMNO Y LAS HABILIDADES PARA LA VIDA COMO PRINCIPALES PREOCUPACIONES DE UN CURRÍCULO

## A. EL DEBATE EN TORNO A LAS HABILIDADES

El debate científico contemporáneo es muy vivo y articulado y las definiciones sobre las habilidades (cognitivas y no cognitivas) son múltiples, correlacionadas con diferentes funciones. Sería imposible presentar este debate en su totalidad, pero es útil recordar algunas contribuciones esenciales.

En 2006, el Consejo de Europa identificó 8 habilidades para el aprendizaje permanente (Long Life Learning, LLL). A través de estas competencias, los alumnos desarrollan todas sus habilidades cognitivas, socioafectivas e interpersonales a lo largo de su vida, para su realización personal, para que puedan participar activamente en la sociedad en la que viven y para que estén preparados para el mundo del trabajo que está en constante cambio.

Este modelo es particularmente efectivo cuando se aplica a individuos adultos o en transición a la edad adulta. La terminología también difiere en diferentes países, a lo largo del tiempo y en los contextos sociales y de investigación. Por ejemplo, la extensa literatura sobre el tema utiliza términos que tienen significados similares, como “habilidades del siglo XXI”, “habilidades para la vida”, “habilidades esenciales”, “habilidades conductuales”, “habilidades no cognitivas”, “recursos para el desarrollo juvenil”, “habilidades para la preparación para el trabajo”, “aprendizaje socioemocional” y “habilidades de carácter”.

Por ello, es útil conocer otros modelos alternativos, como el de la OCDE, en

el que las habilidades se distinguen entre cognitivas y no cognitivas; y son sobre todo las habilidades no cognitivas (que se pueden aprender, pero que no forman parte de programas curriculares y acciones docentes explícitas en ningún país) las que tienen relevancia para el desarrollo humano, social, cultural, profesional, en tanto están involucradas en la el logro de metas en la vida adulta, la protección de los riesgos sociales y, en última instancia, estas habilidades son esenciales para el bienestar general de las personas. Estas habilidades no cognitivas se denominan, en la reflexión de la OCDE, habilidades sociales y emocionales.

Otra contribución importante para comprender el debate sobre las habilidades proviene de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que define las Habilidades para la Vida como el conjunto de habilidades y comportamientos positivos que permiten a adultos y niños enfrentar de manera efectiva la vida cotidiana, en la multiplicidad de sus desafíos y demandas.

La educación en habilidades para la vida tiene como objetivo promover el desarrollo personal y social, prevenir problemas sociales y de salud y proteger los derechos humanos. Por tanto, podemos afirmar que, tanto en cuanto a los fines de las competencias como en cuanto a sus contenidos, existe una cierta proximidad semántica, conceptual y teórica entre el modelo de la OCDE y el modelo de la OMS.

De hecho, ambos modelos identifican cinco áreas en las que convergen las habilidades.

En la tabla 1 es posible observar el paralelismo y las similitudes entre la clasificación de la OCDE y la de la OMS.

**TABLA 1 - ÁREAS DE COMPETENCIA DE LA OCDE Y LA OMS**

| <b>MODELO OCDE</b>  | <b>MODELO OMS</b>                                  |
|---|--|
| Área del desempeño de tareas                                | Toma de decisiones y resolución de problemas       |
| Área de mentalidad abierta + área de habilidades compuestas | Pensamiento creativo y crítico                     |
| Área de colaboración y compromiso con los demás             | Área de comunicación y habilidades interpersonales |
| Área de colaboración  | Conciencia de sí mismo y empatía                   |
| Área de regulación emocional                                | Afrontar las emociones y el estrés                 |

En este punto es importante aclarar cuándo adoptamos un modelo y cuándo es más adecuado adoptar el otro. El modelo de la OMS se aplica bien (y ha inspirado) la encuesta sobre el bienestar de los alumnos realizada por profesores y músicos. Reportamos en los siguientes párrafos las declinaciones del modelo de la OMS.

El modelo de la OCDE, en cambio, encuentra su terreno privilegiado en el Impact Kit (que es el Intellectual Output 3 del proyecto Movement).

La referencia a las etapas del desarrollo humano, cuyas articulaciones marcan tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y relacionales, es un elemento común en los diversos enfoques.

En este sentido, por tanto, ambos modelos teóricos propuestos sustentan una visión del niño como actor social, cuyo bienestar debe ser abordado.

Por lo tanto, el bienestar infantil se expresa a través de las cuatro dimensiones del bienestar:



De acuerdo con la literatura psicológica, pedagógica y sociológica sobre el tema, el desarrollo humano de los individuos pasa por una combinación de habilidades cognitivas y no cognitivas. El entrecruzamiento efectivo y equilibrado de estas habilidades genera mejores resultados académicos, menores riesgos de deserción, mayor permanencia en el circuito educativo, mayor inclusión y participación social, más perspectivas en el mercado laboral, mayor protección contra el desempleo, calidad de vida y un bienestar general satisfactorio.

El **propósito principal** de los siguientes párrafos es resaltar las opiniones expresadas por los socios sobre el crecimiento personal del estudiante y vincularlas a las cinco áreas principales de Habilidades para la Vida, como lo destaca la definición de la OMS.

## B. LA PERSPECTIVA DEL SOCIO

Se pidió a cada socio que enumerara las diferentes dimensiones que creían que eran cruciales para el crecimiento personal de sus alumnos. Todas las dimensiones se han agrupado en las cinco áreas básicas de habilidades para la vida en la Figura 1.

**FIG. 1 OMS, CINCO ÁREAS BÁSICAS DE HABILIDADES PARA LA VIDA**



### ***Toma de decisiones y resolución de problemas;***

- Encontrar estrategias para solucionar los problemas y dificultades.

### ***Pensamiento creativo y crítico;***

- Habilidad para ejercitar el pensamiento crítico.
- Creatividad
- Potenciar el pensamiento divergente

### ***Comunicación y habilidades interpersonales;***

- Cooperar
- Compartir el espacio con otros
- Ser capaz de argumentar sus opiniones, tesis e ideas
- Respetar a las personas, cosas y procesos
- Expresar la propia creatividad

### ***Conciencia de sí mismo y empatía;***

- Involucrarse y dejarse involucrar a nivel emotivo
- Sé consciente de las propias capacidades, limitaciones y méritos
- Escuchar y escucharse
- Saber suspender el juicio
- Cultivar un interés constante e intenso por el propio mundo interior
- Ser capaz de comprender a los demás.

### ***Afrontar las emociones y el estrés***

- Confiar en sí mismo
- Ser capaz de expresar ideas y emociones.
- Empatía
- Habilidad para realizar tareas

## C. LA PERSPECTIVA DE LOS MÚSICOS

Hemos pedido a los músicos implicados en el Proyecto Movement que expliquen qué significa para ellos el Crecimiento Musical y, en la representación gráfica que sigue, queda claro cómo vuelven algunos elementos centrales de los párrafos anteriores: improvisar, crear y componer.

*FIG. 2 LA NUBE DE PALABRAS MUESTRA LA FRECUENCIA CON LA QUE APARECÍAN PALABRAS EN LAS RESPUESTAS DE LOS MÚSICOS A LA PREGUNTA SOBRE EL CRECIMIENTO MUSICAL DE LOS ALUMNOS. IMPROVISAR, TOCAR, ESCUCHAR, COMPONER Y CREAR SON LAS CINCO PALABRAS CLAVE MÁS PRESENTES*



## D. RECOMENDACIONES CRÍTICAS Y CONCLUSIONES

En el currículo del Proyecto Movement, el desarrollo de Habilidades para la Vida es fundamental. Cada socio respondió a las preguntas sobre el crecimiento personal de sus alumnos indicando al menos una de las cinco Habilidades para la Vida como elemento central. También han surgido algunos elementos que solo podemos conectar marginalmente a las categorías definidas por la OMS y son la concentración, la improvisación, la resiliencia, la curiosidad y la autonomía. Estas últimas habilidades son elementos esenciales para el aprendizaje musical en grupo. Sin embargo, la capacidad de concentración está ligada al saber manejar las emociones, mientras que la posesión de habilidades de improvisación se incluye en la categoría más amplia de la creatividad. Finalmente, la resiliencia puede considerarse similar a la capacidad de manejar el estrés. A menudo, la actuación artística en grupo (por ejemplo, tocar en una orquesta) permite que cada estudiante individual aprenda a gestionar sus

emociones negativas, su nivel de estrés, en una condición protegida como una actuación orquestal colectiva. Finalmente, la necesidad de apoyar la autonomía de los alumnos a través de la práctica musical surge repetidamente de las experiencias de los Socios. El estudio individual y autónomo, a menudo paciente y solitario, enseña a los alumnos a perfeccionar su capacidad de tocar a través de la retroalimentación sensorial inmediata y directa del propio sonido. La práctica musical, incluso en una dimensión de estudio independiente, también permite al estudiante desarrollar la capacidad de autoevaluarse y autocorregirse.

## BOX 1

### EN RESUMEN, UN CURRÍCULO MUSICAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA DEBE:

- Ayudar a los alumnos a encontrar sus propias estrategias para resolver problemas y tomar decisiones adecuadas en situaciones complejas (por ejemplo, buscando formas de expresar un determinado mensaje con una melodía específica, o seleccionando el gesto musical más funcional y eficaz para expresar sus pensamientos expresivos);
- Fortalecer la creatividad de niñas y niños, también a través de prácticas de improvisación musical, y ayudarlos a ejercitar el pensamiento crítico (es decir, a encontrar los temas expresivos y las estrategias técnico-instrumentales más adecuadas para componer instantáneamente un pensamiento musical complejo);
- Estimular la conexión interpersonal entre los alumnos durante la práctica musical compartida, lo que, a su vez, puede fortalecer la escucha mutua, el respeto y la cooperación;
- Aumentar la implicación emocional de los alumnos a través de la práctica musical compartida y apoyarlos en la mejora de su autoconciencia, explotando el vínculo especial entre la música y las emociones;
- Apoyar la capacidad del alumno para enfrentarse a situaciones complejas (por ejemplo, el concierto final, clases abiertas a la presencia de auditores externos) en una condición protegida como la representada por una actuación orquestal o multiinstrumental.

---

# LA INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS MUSICALES DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN, OBJETIVOS E INTERVENCIONES

2



## A. EL PROBLEMA

Alcune esperienze musicali nelle scuole primarie non si fondano su una cultura dell'inclusione. Tale dimensione, spesso, non è evidenziata a sufficienza nel curriculum delle scuole di musica e l'implementazione attraverso azioni e attività specifiche spesso non è conseguente ai principi.

## B. LA PERSPECTIVA DEL SOCIO

En el siguiente párrafo resumimos los elementos clave que emergen de las respuestas de los socios con respecto a su definición personal de inclusión social en un contexto de aprendizaje musical.



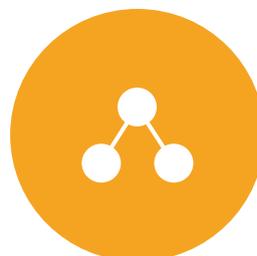
**Las palabras clave** para una experiencia inclusiva:

- **Ninguna selección ni distinción:** etnia, clase social, nivel cultural, habilidades diferentes
- **allanando todas las diferencias:** género, edad, clase, nivel técnico y disciplinario
- **el valor de la contribución de cada individuo a la consecución de un objetivo común:** todos, del mismo modo, contribuyen significativamente al resultado final (por ejemplo, un buen ensayo, un concierto, un recital)



**Acciones específicas** para construir aprendizajes musicales inclusivos

- **crear nuevos espacios** donde los niños puedan desarrollar la creatividad a través del arte, desarrollar sentimientos de pertenencia a un grupo y sentir que su contribución es importante sin importar su capacidad, cultura, etnia o identidad sexual



**Los efectos** de la inclusión social en un contexto de aprendizaje musical:

- sentirse parte de una **comunidad**
- **compartir** emociones con otras personas que son diferentes a mí
- **comunicar** a través del arte más allá de las barreras culturales
- sentir que mi tradición cultural y mis habilidades son **apreciadas**
- cada alumno puede ser parte del grupo compartiendo su esfuerzo y experiencia, **lo que crea un sentido de ser parte del grupo**
- compartir con otros la misma experiencia de resonancia, sincronía, ritmo, crea un **sentido de pertenencia** y de esta manera construye el espíritu del grupo

## C. RECOMENDACIONES CRÍTICAS Y CONCLUSIONES

Desde una perspectiva de inclusión, todos los estudiantes deben poder beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje musical con sus propias habilidades, perfiles individuales y necesidades de aprendizaje. Podemos afirmar que el sistema, el contexto ambiental y la perspectiva de todos los actores presentes deben cambiar gracias a la presencia de ese alumno en particular respecto a la de los demás, y no al revés (UNICEF, 2014; OCDE, 2020).

### ALGUNOS ASPECTOS CLAVE DE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

- Los contextos de aprendizaje musical no presuponen los mismos estándares para todos los estudiantes
- Una actividad musical inclusiva sabe interceptar las necesidades explícitas e implícitas, reconoce y valora las actitudes, aspiraciones y principales expectativas de cada alumno
- Elimina las barreras a la participación de ciertos grupos de estudiantes (con un enfoque especial en las minorías)

### LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA SE DA CUANDO:

- Las fronteras con las minorías y entre las diferencias dejan de existir
- Todos los estudiantes aprenden música con y de los demás
- Todos los estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial de aprendizaje musical
- El valor social de la diversidad se sustenta en actividades musicales y artísticas

## BOX 2

### EN RESUMEN

#### UN CURRÍCULO MUSICAL INCLUSIVO DEBERIA

- Eliminar toda forma de discriminación en sus contenidos, en los materiales utilizados (por ejemplo, en la elección de instrumentos musicales), en las actividades de aprendizaje musical y en las clases de música (el entorno de aprendizaje);
- Reconocer las necesidades expresivo-creativas de los estudiantes, asimilar y desarrollar hacia mayores fronteras cognitivas el bagaje social y cultural que posee cada uno, desarrollando herramientas metacognitivas para su ampliación progresiva y permanente;
- Seleccionar los contenidos y materiales musicales que se propondrán a los alumnos en base a sus conocimientos previos, a partir de las formas concretas de musicalidad plasmadas mediante el diseño de una progresión coherente de aprendizaje de las actividades musicales.

*BOX 3. LA DEFINICIÓN DE LA OCDE DE CURRÍCULO INCLUSIVO, TOMADA DE OCDE, ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO PARA SALVAR LAS BRECHAS DE EQUIDAD. TRADUCCIÓN DE LOS AUTORES.*

## BOX 3

### INCLUSIÓN EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO

- La inclusión en el desarrollo curricular se puede definir como ofrecer a todos los estudiantes un currículo de alta calidad que sea lo suficientemente flexible y multidimensional para permitirles alcanzar su máximo potencial, respetando sus tiempos de aprendizaje, sus diferentes características, necesidades, capacidades y expectativas, mediante la eliminación de barreras estructurales y culturales, incluidos los prejuicios y la discriminación.
- El currículo inclusivo, por lo tanto, se refiere a un camino dinámico y adaptativo que reconoce y valora las diferencias de todos los estudiantes y cada uno y abraza la diversidad para que todos puedan experimentar una vida escolar enriquecedora.

## BOX 4

### EL OBJETIVO DE LAS INTERVENCIONES: ¿INCLUSIÓN PARA QUIÉN?

- **Inclusión para todos.** Los niños con mayores medios económicos suelen sufrir desilusión y desencanto, adictos a los medios y la realidad virtual. Necesitan adquirir un auténtico sentido de la realidad, de la armonía entre las personas y las cosas, del compartir y del trabajo en equipo.
- **Inclusión para necesidades específicas.** Los niños de grupos desfavorecidos (por ejemplo, inmigrantes, con debilidades económicas, con necesidades especiales, habilidades diferentes, minorías culturales) tienen necesidades específicas de inclusión dentro de una comunidad acogedora y estructurada, donde puedan reconocerse en un espacio común, con un idioma común.

# TESTIMONIOS

## BUENAS PRÁCTICAS MUSICALES PARA LA INCLUSIÓN

### 1 Paula, Madrid

El video, titulado [“La buena suerte”](#), se presentó en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y fue de gran utilidad para visibilizar el trabajo realizado en la escuela y dar voz a los niños. Sin embargo, aún había mucha resistencia por parte de las instituciones educativas a que nuevas familias se sumaran al desafío de construir un barrio diferente “desde abajo”. **“Había mucho miedo de dejar que sus hijos tuvieran una nueva experiencia en un contexto considerado violento. Uno de los temas de conversación más frecuentes fue el temor de que sus hijos se vieran envueltos en “comportamientos machistas”**. Por ejemplo, con el grupo “Las rompe-escenarios”, montamos una obra de teatro llamada “Vivir mi vida”, donde las niñas se atrevían a preguntarse si les gustaría llevar la misma vida que sus abuelas. De esta forma, se cruza un nuevo puente y se planta una semilla de futuro en el imaginario de las niñas, que pueden verse reflejadas en esas otras alumnas que se gradúan de secundaria. En un contexto con un alto índice de abandono escolar y un marcado sesgo de género en la continuidad educativa, no es desdeñable ser acogidos en el escenario para participar como protagonistas y no sólo como espectadores o visitantes. En el siguiente año escolar, la escuela se fue poblando gradualmente con nuevas familias. La brecha cultural y social seguía existiendo y nos dimos cuenta de que la

15



diversidad del estudiantado no se reflejaba en la configuración de la facultad ni en los contenidos oficiales. Empezamos a preguntarnos sobre las referencias que estábamos ofreciendo. **Necesitábamos reunir a personas muy diferentes, sin violentar la identidad de cada uno ni homologar.**

Para tender puentes sobre esta brecha, con el doble objetivo de abrir nuevos horizontes imaginarios y poner en valor minorías culturales, hemos decidido iniciar un ciclo de residencias musicales con mujeres músicas como invitadas. Invitamos a la percusionista gitana Noelia Heredia, “la Negri”, activista LGTBIG+, quien durante un curso realizó talleres de cajón, rompiendo los estereotipos de las familias gitanas y acercando el

flamenco a otras personas, al año siguiente Aiblin Brito, cantante cubana, dio nos dio la oportunidad de crear un coro donde descubrimos la mezcla de influencias que da origen a la música. Niurka López, también de Cuba, asumió la dirección del coro. Tuvimos así nuestra primera maestra negra, y con ella nos sumergimos en el repertorio de la música coral africana, cantando en diferentes idiomas.

**2** ***Estoy convencido de que los niños que están creciendo en la orquesta ayudarán a sus padres ya sus familias a crear una nueva sociedad.*** Recientemente hicimos un video sobre el Rey León, donde el jovencísimo protagonista era un niño recién dejado sin padre. Este proyecto nos ha permitido tocar los temas de pérdida, muerte, redención y crecimiento.

### **3** **Nadia, Torino**

En el aula se puede: la orquesta entre pupitres es un proyecto de educación musical propuesto por el Istituto Comprensivo Regio Parco de Turín en colaboración con la Asociación Orme, y tiene como objetivo utilizar la dinámica orquestal para enseñar a niños y adolescentes la importancia de saber estar en grupo y saber relacionarse con los demás, a partir del trabajo individual sobre

uno mismo. El proyecto se desarrolló en el IC Regio Parco de Turín, que a lo largo de los años ha experimentado un fuerte descenso en la matrícula debido a un altísimo porcentaje de estudiantes extranjeros o inmigrantes de segunda generación. Por ello, el proyecto adquirió inmediatamente un carácter social e intercultural muy fuerte. Las escuelas involucradas se caracterizan por un alto porcentaje de alumnos con ciudadanía no italiana y por usuarios que a menudo provienen de un contexto económico y sociocultural desfavorecido (distritos de Porta Palazzo, Barriera di Milano y Aurora). ***Por ello, la comunidad escolar ha decidido apostar por lenguajes que sean universales y comprensibles para todos, independientemente de la lengua y cultura a la que pertenezcan.*** Esto ha llevado al fortalecimiento de las matemáticas, las ciencias, las artes y, en particular, la música como proyecto de crecimiento individual y social. El proyecto, iniciado en 2012, parte de la práctica de instrumentos de cuerda, difíciles y exigentes y ciertamente no muy buscados por las clases más pobres. Pero el objetivo real es tocar en una orquesta, porque esto significa desarrollar habilidades de ciudadanía activa y educación para la solidaridad. Las clases se convierten en orquestas de cuerda durante dos horas a la semana durante el horario escolar. Pero el proyecto también se extiende al horario extraescolar creando orquestas vespertinas para todo aquel que quiera profundizar en el estudio de los instrumentos de cuerda.



---

# 3 MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y FORMATOS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Esta sección explora las tres dimensiones principales de la enseñanza de la música. Primero, el estudio busca comprender la formación de metodologías, estrategias y formatos de enseñanza al examinar cómo los socios utilizan diferentes prácticas en el aula y la prevalencia de estas entre los docentes de las escuelas y los países involucrados en el Proyecto Movimiento. Como resultado de esta exploración, se propondrán algunas metodologías, estrategias y formatos de enseñanza como ejemplos clave para la construcción de un currículo musical.

Es bien sabido en la comunidad investigadora que las estrategias de enseñanza son multidimensionales y que su efectividad depende estrictamente del contexto de aplicación (Hattie, 2009).

## A. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

- El uso de una amplia gama de **repertorios**: desde la música popular a la música clásica pasando por obras contemporáneas, pero sobre todo a las prácticas relacionadas con ellas;
- La **decisión colectiva** de las reglas de composición del grupo, alternando su función de instrumentista a directora (tomar decisiones en conjunto; ciudadanía, democracia y solidaridad);
- El valor de la **dimensión lúdica**, esa acción educativa que toma forma de juego pero esconde objetivos educativos;

- Los **medios musicales** como herramienta educativa;
- Para abrir un debate: la música es ciertamente expresión y creatividad, pero al tener reglas y un código preciso, la figura del docente es importante como guía siempre presente
- **Aprendizaje cooperativo, juego de roles, aprendizaje entre pares**

## B. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

- **La música de los cuerpos:** movimiento colectivo, percusión corporal, juego vocal, juegos rítmicos
- **Improvisaciones:** cómo enseñar y construir experiencias de improvisación en las aulas (por ejemplo, sobre interpretación obstinada, libre, improvisación y actuación frente al grupo, improvisación en diferentes estilos);
- **Actividades de concentración:** ejercicios de respiración para relajarse y prepararse para la concentración;
- **La música como enfoque interdisciplinario:** vinculado a otras materias de enseñanza (italiano, historia y arte);
- **La narración como estrategia didáctica:** narración de un cuento o descripción; trabajo imaginativo por adelantado; calentamiento basado en la historia narrada;
- **Composición musical en forma narrativa,** inspirándose en otros lenguajes, pero también combinatoria, o manipulando pura materia musical.







# HACIA UNA ENSEÑANZA MUSICAL NO TRADICIONAL

4



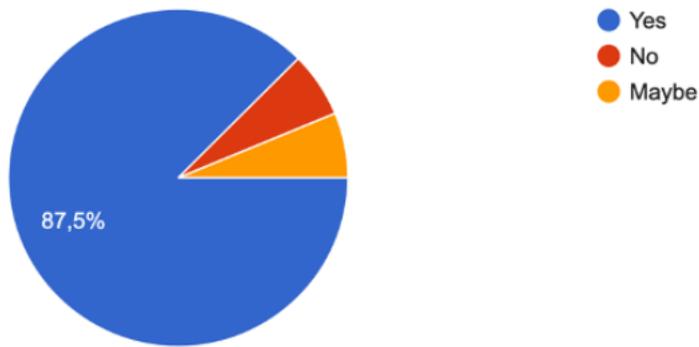
El propósito de esta sección es resaltar las características de una enseñanza musical no tradicional. Algunos elementos innovadores surgen de los documentos oficiales elaborados por la escuela, otros de los materiales recopilados por cada escuela del Proyecto Movement y otros más de los cuestionarios a los que respondieron los socios del Proyecto Movement. A continuación analizaremos los elementos innovadores y no tradicionales que surgieron de los cuestionarios. En el análisis crítico final, destacaremos las dificultades que se presentan en el tránsito entre las intenciones teóricas y una práctica docente que quiere ser verdaderamente innovadora.

## A. LA PERSPECTIVA DE LOS SOCIOS

|                    | Tradizionale  | Non tradizionale  |
|--------------------|---|---|
| <b>Quién</b>       | Individual  | Música de grupo, orquesta   |
| <b>Qué</b>         | Imitación, ejecución  | Habilidades creativas individuales e improvisación  |
|                    | El aprendizaje instrumental y los ejercicios técnicos son el núcleo del aprendizaje musical | Percusión corporal y/o actividades de percusión; actividades de movimiento/danza, vocales y corales; actividades instrumentales (improvisación y aprendizaje de oído); uso de tecnología y material multimedia; música/danza/pintura/teatro como experiencias artísticas globales |
|                    | La técnica es una meta en sí misma  | La producción de sonidos expresivos es el foco del gesto psicomotor, la voluntad de decir inspira una técnica y no al revés   |
| <b>Por qué</b>     | Su objetivo es descubrir y apoyar a los niños con talento                                   | Pretende incluir a todos los niños en la experiencia musical  |
|                    | Los objetivos musicales siempre son privilegiados y, a menudo, son los únicos objetivos     | Su objetivo es crear lazos sociales y buenos ciudadanos mediante el desarrollo de habilidades para la vida  |
| <b>Cómo</b>        | A través de la repetición de ejercicios   | A través de la concentración en el deseo de manifestar y el consiguiente placer, alegría  |
|                    | Los tiempos de aprendizaje individuales deben reducirse y optimizarse                       | Respetar los tiempos y estilos de aprendizaje de cada alumno  |
|                    | El resultado musical final es privilegiado por el proceso                                   | Prevalece la calidad de los procesos sobre la calidad de los resultados   |
|                    | Aprendizaje a través de conceptos   | Aprender haciendo: jugar mientras se juega, bailar mientras se baila (del nivel sensorial al emocional, y luego a la cognición)   |
| <b>Profesores</b>  | Orientación formal y transmisión de conocimientos   | Participan activamente en el taller y ayudan a los niños más vulnerables  |
|                    | Trabaja solo  | Trabajan en parejas y equipos con otro profesor de música   |
|                    | Poco interés en la investigación  | Se convierten en investigadores en sus propias aulas  |
|                    | Son los poseedores del conocimiento   | Se convierten en herramientas para revelar y realizar las ideas de los estudiantes  |
| <b>Estudiantes</b> | Aceptan el conocimiento pasivamente   | Toman roles activos para administrar el taller de música  |
|                    | Los contenidos decididos a priori constituyen el corazón de la enseñanza                    | Las necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes son los puntos de partida   |

## B. LA PERSPECTIVA DE LOS MÚSICOS

FIG. 4 LOS MÚSICOS INVOLUCRADOS EN EL PROYECTO MOVEMENT DEFINEN PRINCIPALMENTE SUS ESTILOS DE ENSEÑANZA MUSICAL COMO NO TRADICIONALES



### BOX 6

#### NO TRADICIONAL, PORQUE ES COLECTIVO

Uno de los elementos clave de un enfoque no tradicional del aprendizaje musical es la dimensión colectiva desde el primer contacto con la práctica instrumental. Es por ello que la escuela es un contexto privilegiado para la consolidación y transmisión de modelos innovadores.

*ENSEÑAR MÚSICA  
CON ESTRATEGIAS  
NO TRADICIONALES  
TE PERMITE ROMPER  
PARADIGMAS, ABRIR TU  
MENTE Y PREPARARLA  
PARA RECIBIR MENSAJES  
QUE NO SOLO ATAÑEN A  
LA PROPIA PREPARACIÓN  
MUSICAL, SINO A TODO  
LO QUE NOS RODEA. LA  
MÚSICA Y LA ORQUESTA  
SE CONVIERTEN  
EN MODELO PARA  
DESCIFRAR Y NOMBRAR  
EMOCIONES, ACCIONES  
Y PENSAMIENTOS EN EL  
ÁMBITO COTIDIANO.*



2

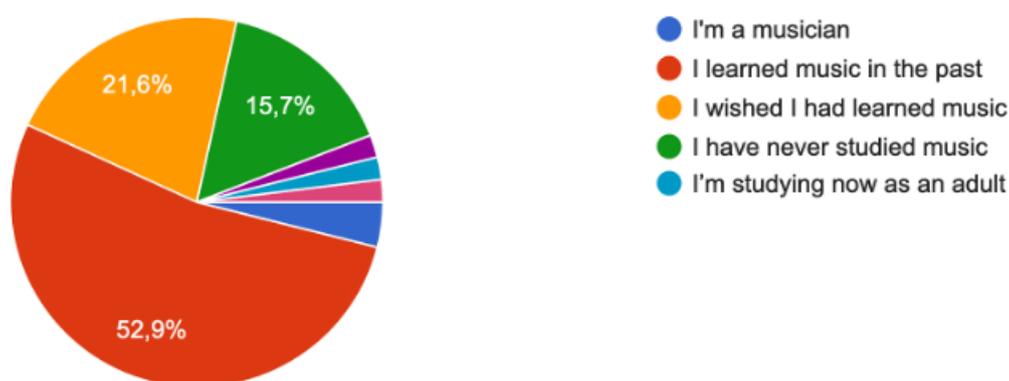
**EL PAPEL Y LA PERSPECTIVA  
DE LOS PADRES SOBRE LA  
EXPERIENCIA MUSICAL DE  
SUS HIJOS**

## A. EL PROBLEMA

El propósito de esta sección es resaltar la lectura de los padres sobre la experiencia musical de sus hijos en la escuela. A menudo, la perspectiva familiar no se considera adecuadamente al diseñar el currículo escolar para los alumnos. Creemos que este trabajo de recolección y procesamiento de datos para definir la perspectiva de los padres puede apoyar una buena definición del currículo de música. La complementariedad que ofrece esta perspectiva convence una vez más de la necesidad de implicar a las familias en la definición del currículo escolar de los niños.

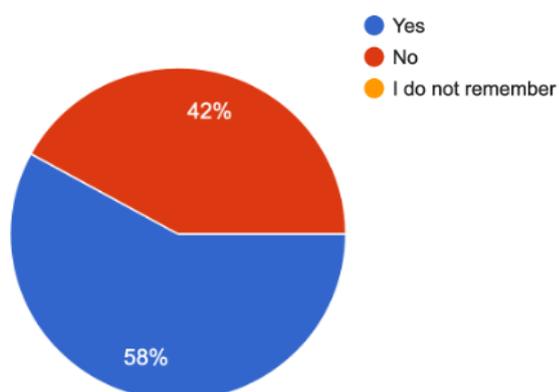
## B. LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES

FIG. 5 LA EXPERIENCIA MUSICAL DE LOS PADRES



Las respuestas de los padres muestran que la mayoría de ellos ha tenido, o tiene actualmente, experiencias musicales. Solo el 15% nunca aprendió a tocar un instrumento o cantar. Por lo tanto, los padres y las familias pueden convertirse en socios activos tanto en la definición del currículo musical como en la creación de experiencias musicales repartidas por el territorio (por ejemplo, padres que forman parte de la orquesta, que inician un camino de aprendizaje musical junto a sus hijos).

FIG. 6 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES. ¿HA PARTICIPADO ALGUNA VEZ EN LAS ACTIVIDADES MUSICALES DE SU HIJO (CLASES ABIERTAS, CONCIERTOS, ESPECTÁCULOS)?

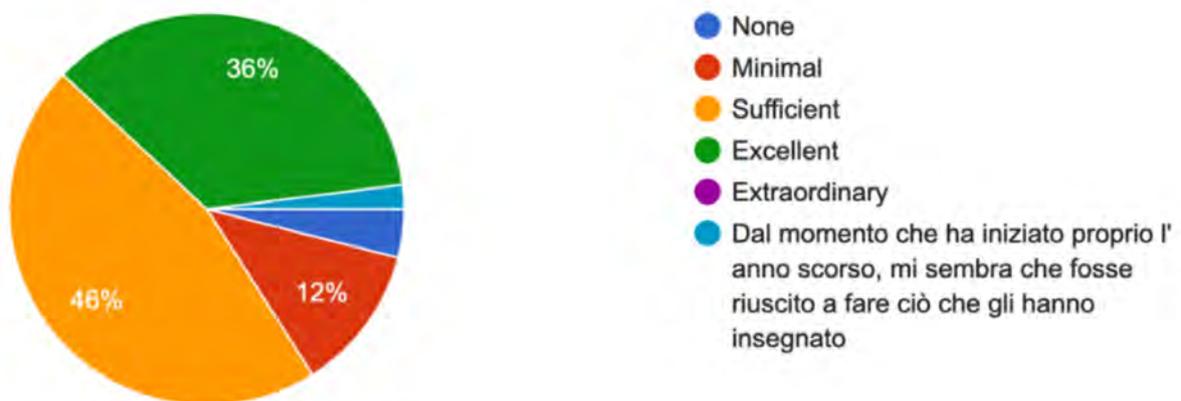


El gráfico muestra que poco más de la mitad de los padres participaban en las actividades musicales de sus hijos. También descubrimos que alrededor de cuatro de cada 10 padres son conscientes del tipo de experiencia musical que sus hijos tienen en la escuela. Solo dos de cada 10 no saben nada, mientras que los demás dicen que solo lo saben parcialmente. Este testimonio, recogido de un total de 60 familias, invita a la reflexión.

A pesar de la buena implicación de las familias, que se produce gracias a los encuentros, pero también a través de la participación directa en conciertos, clases abiertas y espectáculos, todavía hay una parte de las familias que podría estar más implicada y más concienciada con la experiencia musical de sus hijos. Por lo tanto, esperamos que esta dirección indicada por los padres sea tenida en cuenta en el diseño del currículo musical.

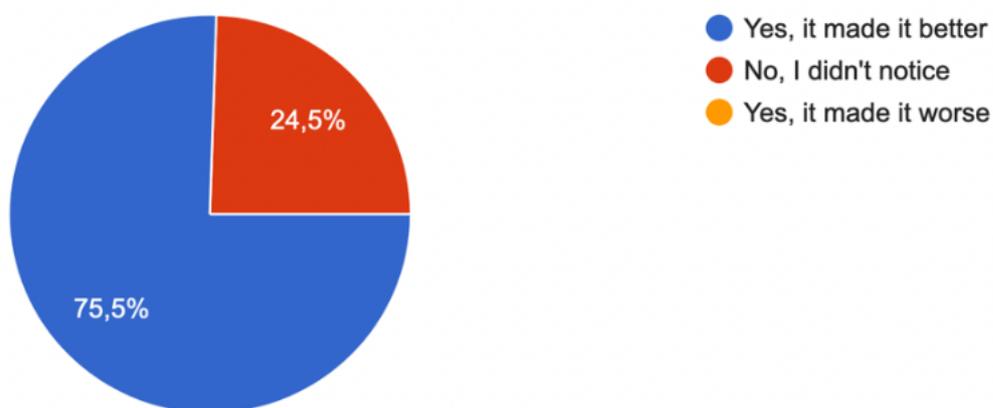
## C. LOS EFECTOS DE LA PRÁCTICA MUSICAL TAL COMO LOS EXPERIMENTAN LOS PADRES

FIG. 7 CREO QUE LAS MEJORAS MUSICALES DE MI HIJO EN EL ÚLTIMO AÑO HAN SIDO



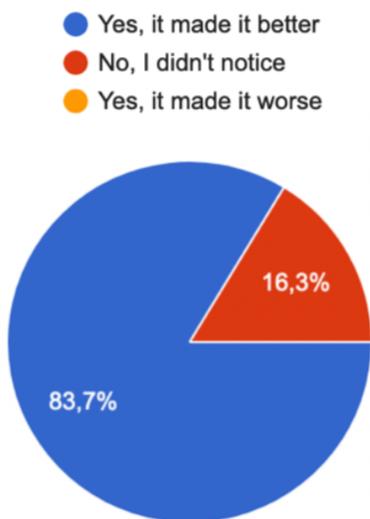
La gran mayoría de los padres, más del 80%, informaron que la mejora de sus hijos en la música ha sido buena o muy buena durante el último año. Una parte residual pero no despreciable, casi un 15% piensa que el progreso musical de su hijo ha sido mínimo o insuficiente. Creemos que una mayor participación familiar en actividades musicales también puede tener un impacto positivo en esta percepción, que a menudo está mediada por el hecho de que los padres no saben realmente lo que está haciendo el niño durante las lecciones de música.

FIG. 8 SI ES ASÍ, ¿TUVO UN IMPACTO EN SUS HABILIDADES PARA LA VIDA?



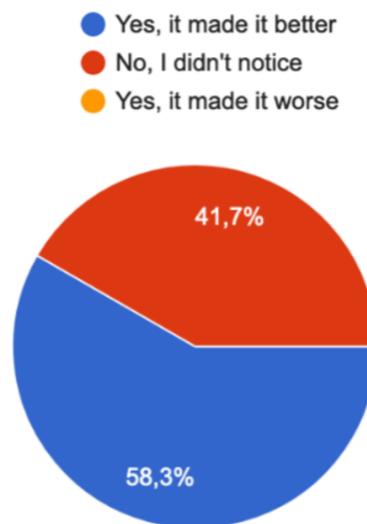
Alrededor de dos tercios de los padres encuestados piensan que la experiencia musical ha tenido un impacto en las habilidades para la vida de sus hijos. Quisimos entrar en más detalles para ver dónde es más evidente el impacto de la música.

**FIG. 9 SI ES ASÍ, ¿AFECTÓ SU CAPACIDAD PARA HACER FRENTE A LAS EMOCIONES (ESTADO DE ÁNIMO)?**



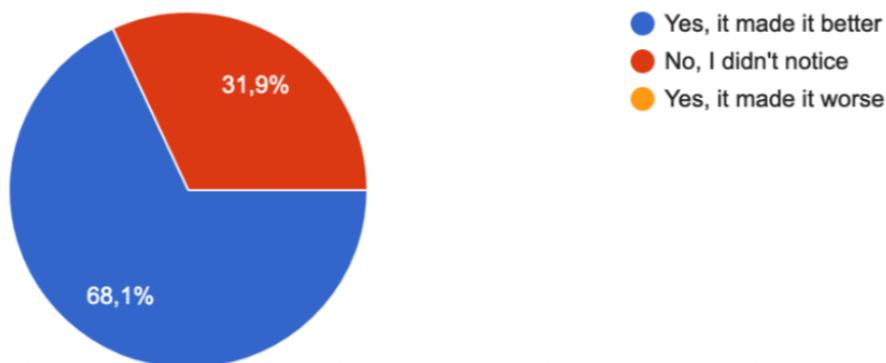
La gran mayoría de los padres -más del 80%- piensa que la capacidad de sus hijos para gestionar las emociones ha mejorado con las clases de música. Nadie respondió que la experiencia musical empeoró el estado de ánimo de los niños y, por tanto, su capacidad para regular sus emociones.

**FIG. 10 SI ES ASÍ, ¿TUVO ALGÚN IMPACTO EN SU TEMPERAMENTO?**



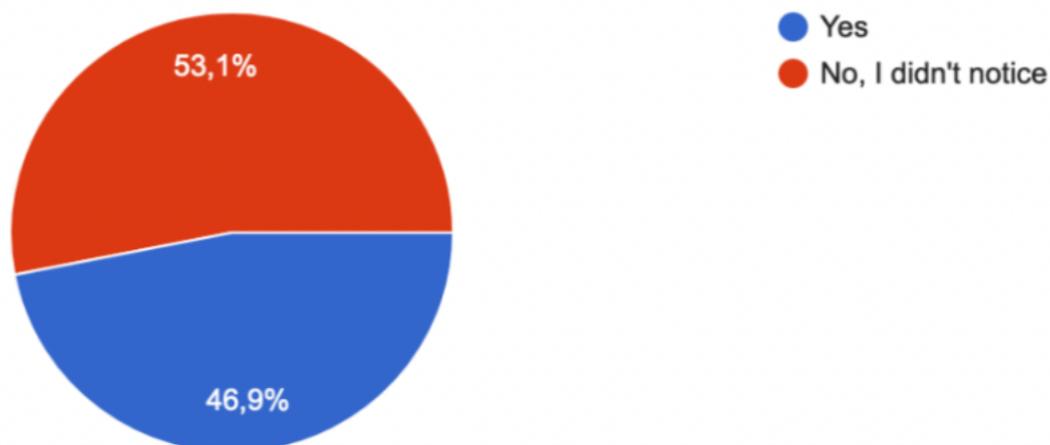
Si el estado de ánimo es transitorio, la noción de temperamento se concibe como una forma estable y habitual de afrontar las emociones en diferentes situaciones de la vida. En este caso, el porcentaje de padres que no notaron un efecto de la experiencia musical ha aumentado respecto a la pregunta anterior.

**FIG. 11 SI ES ASÍ, ¿TUVO UN IMPACTO EN SU RELACIÓN CON LOS DEMÁS?**



El impacto positivo percibido de la experiencia musical en las habilidades para la vida de los niños es nuevamente mayor debido a su capacidad para relacionarse con los demás (compañeros y adultos). Desde la perspectiva de los padres, la práctica musical ha mejorado las relaciones de sus hijos con sus compañeros. Esta es una dimensión crucial para niños y adultos jóvenes que han tenido una experiencia compartida como tocar una orquesta.

*FIG. 12 ¿CREE QUE LA PRÁCTICA MUSICAL TAMBIÉN HA TENIDO EFECTOS POSITIVOS EN OTRAS DISCIPLINAS ESCOLARES (ES DECIR, EN TÉRMINOS DE RESULTADOS, INTERESES, ETC.)?*



Con esta última pregunta queríamos preguntar a los padres cuál creen que es el impacto del aprendizaje musical en los resultados que alcanzan los niños/adolescentes en otras materias. Aquí las respuestas parecían menos claras: el grupo de padres que ven un impacto positivo de la experiencia musical supera ligeramente a la mitad de los entrevistados. Dada la abundante evidencia a lo largo de los años sobre el impacto positivo de una experiencia musical en el lenguaje, las matemáticas y la motricidad, creemos necesario reflexionar con las familias sobre estos posibles efectos transversales. De hecho, los padres y las familias pueden ayudar a los maestros a evaluar el impacto de la música en las habilidades transdisciplinarias de los niños, especialmente cuando el aprendizaje musical tiene lugar en el período y contexto extracurricular.



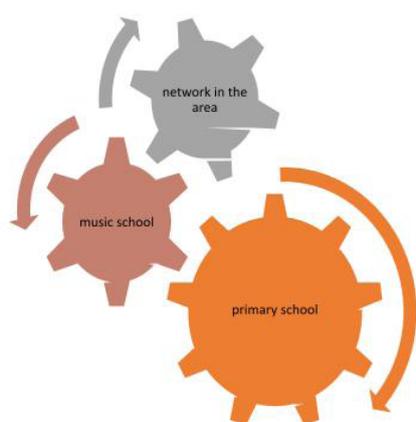
A woman and a child are looking at a microscope in a classroom. The woman is on the left, leaning over the child on the right. They are both looking at the microscope. The background shows a window with a grid pattern and some greenery outside.

3

**CONTEXTOS  
LOCALES**

# LOS CONTEXTOS LOCALES DEL PROYECTO MOVEMENT

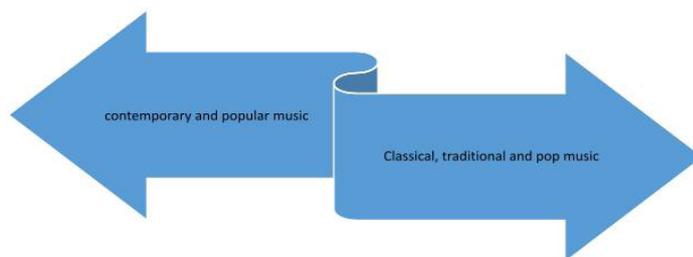
## A. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LOS DIVERSOS ENFOQUES:



Las escuelas involucradas presentan una diferencia sustancial: algunas son agencias de aprendizaje formal, otras no formales. Las de enseñanza obligatoria y las escuelas especializadas de música. Estos últimos, en posesión de habilidades musicales especializadas pero con menor reconocimiento institucional e incapacidad para otorgar titulaciones reconocidas, pueden ofrecer sus habilidades a los primeros, integrándose en los procesos organizativos y de planificación curricular. Todos hacen uso de las relaciones en red con sujetos activos en el área en el campo de la formación, la educación y la promoción social.

Las diferencias más relevantes se refieren a la adopción de repertorios orientados a la música contemporánea y repertorios populares en lugar de clásicos, tradicionales, pop.

Todos manifiestan que toman en consideración la dimensión de la expresividad como eje fundamental de todo aprendizaje musical, sin embargo en algunas instituciones (pero no en todas) existe un desfase entre las actividades de preparación musical para jóvenes estudiantes en las que se conocen y dominan parámetros fundamentales de la expresividad musical como la dinámica, el timbre, la pronunciación y la acentuación, estas adquisiciones no siempre parecen trasladarse a la práctica instrumental, donde se privilegian las habilidades de lectura musical y la mera producción de notas.



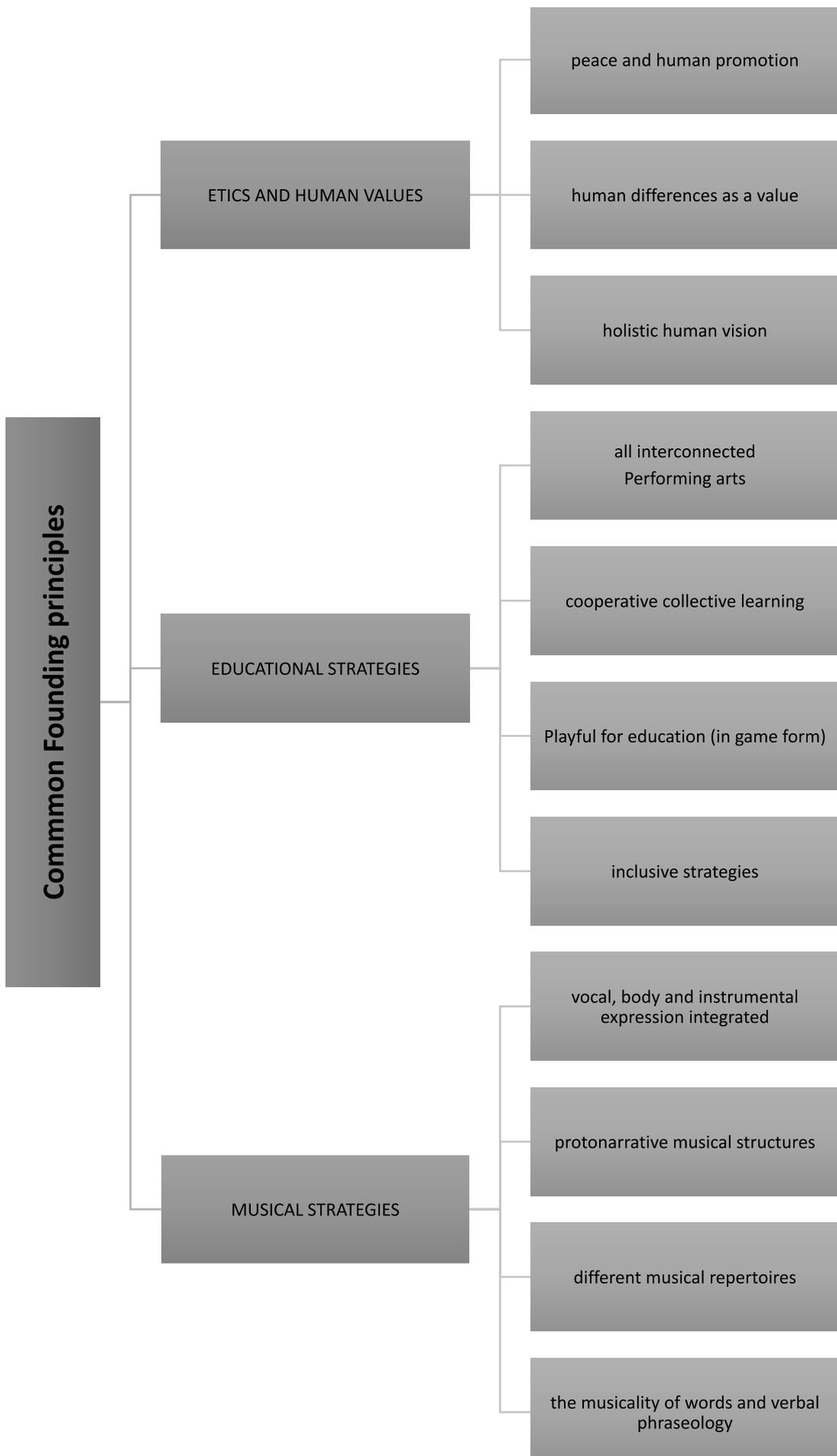
Las experiencias psico-corporales son centrales en los procesos de aprendizaje de todas las escuelas: aun en este caso, sin embargo, son preparatorias para la actividad instrumental, pero cuando esta última prevalece la ejecución expresiva, la libertad de movimiento corporal y el proceso de adaptación personal al instrumento, parece estar forzado dentro de las prácticas de formación, que siguen posturas estándar y modelos de progresión en el aprendizaje técnico-instrumental que son iguales para todos.

## B. PRINCIPIOS FUNDACIONALES

Los principios fundacionales en los que se asienta la vida de cada escuela están vinculados a sus respectivas historias, a los contextos ambientales y a las experiencias de los docentes involucrados. Sin embargo, presentan una red de correspondencias y analogías sobre las que se pueden crear denominadores comunes.

Tutte le istituzioni:

- Crean en la cultura y las artes como instrumentos de promoción humana, portadores de paz y justicia social;
- consideran fundamental valorar las diferencias y la no discriminación;
- creen en una idea de hombre formada por pensamientos lógicos, emociones y corporeidad en un todo holístico e integrado;
- promueven la música antigua de conjunto, enfatizando el valor social de la comunicación musical, declarando la búsqueda de objetivos disciplinares específicos junto con habilidades transversales;
- se utilizan diferentes repertorios, no sólo atribuibles a la historia de la música occidental, con fines didáctico-instrumentales sino también culturales;
- se insertan en redes territoriales en las que operan constructivamente sujetos del tercer sector (asociaciones, cooperación, fundaciones) e instituciones públicas: la colaboración alimenta una idea comunitaria de los procesos educativos;
- consideran las diferencias culturales, las diferentes capacidades, los más variados estilos cognitivos como recursos y no como límites, no estigmatizan las fragilidades, sino que potencian las posibilidades;
- destacan, con diferentes instrumentos, la musicalidad de la palabra y la construcción de estructuras temporales narrativas;
- adoptan estrategias inclusivas, modificando los ambientes de aprendizaje, las formas de relaciones intersubjetivas, las tecnologías didácticas a partir de las diferencias presentes en la comunidad educativa;
- consideran el juego o más bien las actividades lúdicas como un medio privilegiado de aprendizaje.



## C. PROPUESTAS GENERALES

Las escuelas organizan cursos preparatorios de formación musical y de formación instrumental básica.

Con respecto a los métodos de organización, las escuelas dedican proyectos al aprendizaje musical/instrumental desde un mínimo de 30 minutos hasta más de dos horas por semana, principalmente durante las horas curriculares, en parte durante las extracurriculares. Las bandas de primera y segunda infancia se dedican a las prácticas multiinstrumentales activas, al aprendizaje de los fundamentos lingüístico-musicales, a la socialización mediada por actividades compartidas, al predominio de la expresividad corporal y no verbal.

Las principales fuentes de financiación son los organismos públicos y/o las aportaciones de los hogares; para proyectos didácticos/productivos de duración limitada, intensivos y particularmente cualificantes, recurrimos frecuentemente a aportes de fundaciones bancarias, comunidades, Fondos Europeos en diferentes ejes.



## D. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En cuanto al marco metodológico adoptado por las distintas instituciones, hay que decir que algunas de ellas se refieren a escuelas didácticas específicas (Suzuki, Orff, Abreu) siempre declarando adoptar sus estrategias de forma flexible y adaptativa. Otros no adoptan métodos historizados, sino que se valen de diferentes profesionales que han adquirido variadas habilidades docentes y han personalizado su kit de trabajo y han compartido en equipo las principales líneas de actuación integrando perspectivas individuales.

Si bien se han experimentado y consolidado formas de implicación del cuerpo en su dimensión teatral y expresiva, en la enseñanza instrumental predomina la lectura de partituras que adoptan una escritura musical diastemática en pentagrama según la tradición occidental, el aprendizaje de la lectura se desarrolla en paralelo con el de la práctica instrumental: ambos siguen, casi sincrónicamente, un aumento progresivo de la complejidad.

La música utilizada para la enseñanza es muy frecuentemente transcrita y arreglada por profesores de instrumentos; las experiencias de composición parecen limitadas al uso de sonidos muestreados a través de software de escritura de música electrónica.

Las prácticas de improvisación juegan un papel generalmente marginal, sin

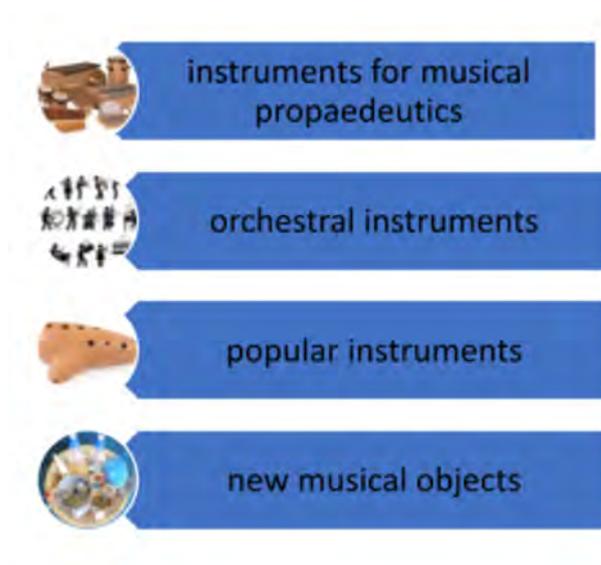
embargo parecen estar limitadas y limitadas a experiencias musicales preparatorias, mucho más raramente dentro de la interpretación musical grupal.

Son relevantes las situaciones en las que se utilizan las narrativas según las siguientes variables:

pegamento, extraído de la literatura, entre obras musicales originales, compuestas expresamente con el propósito didáctico: mayor experimentalismo; pista literaria original intercalada con piezas musicales en un estilo musical; narración, original o no, con obras sonoras semiimprovisadas.

## E. TIPOS DE GRUPOS MUSICALES

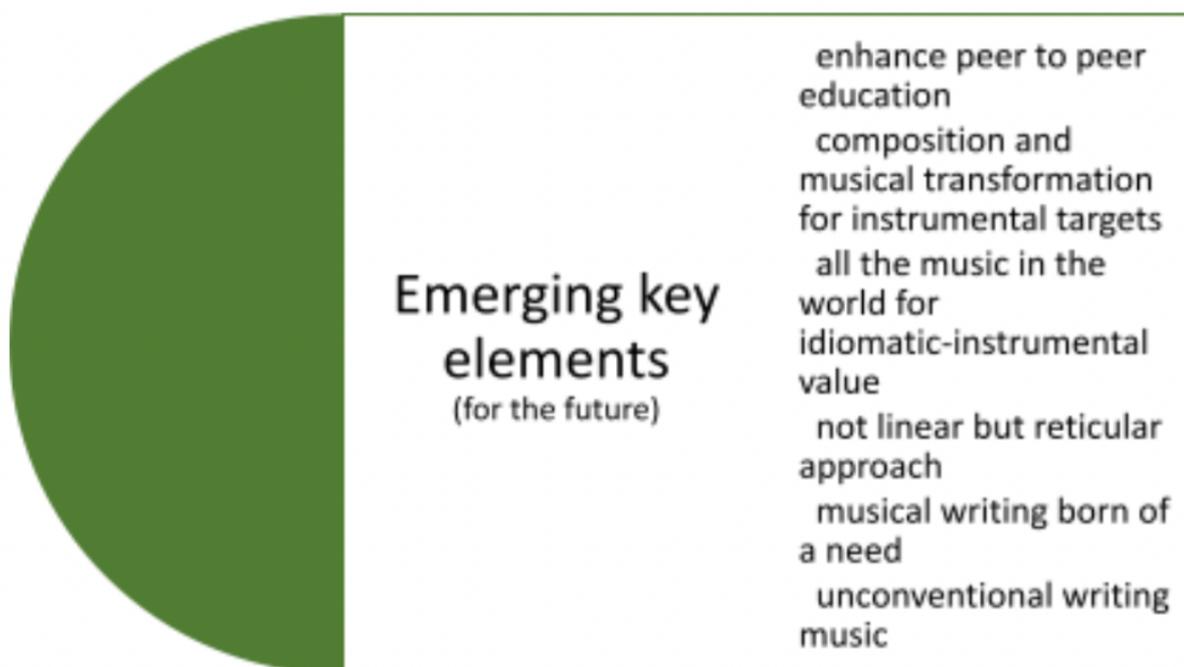
Las escuelas involucradas en el proyecto utilizan instrumentos musicales básicos, principalmente pequeños instrumentos de percusión, para las preparaciones musicales; en los conjuntos orquestales prevalece el uso de cuerdas, teclados, vientos y percusión, pero también se utilizan conjuntos multiinstrumentales más variados, incluyendo instrumentos de música folklórica. Los instrumentos analógicos -tanto pertenecientes al repertorio clásico como al popular y a las tradiciones de cada parte del mundo, los antiguos- están flanqueados por instrumentos diseñados y ensamblados por niños, objetos cotidianos con distintas funciones de los cuales descubrir y potenciar la dimensión sonora. En algunos casos, se introduce el uso de herramientas digitales para actividades de composición y manipulación de sonido.



## F.ELEMENTOS CLAVE EMERGENTES

Con base en la evidencia recopilada, se sugiere la promoción de las siguientes acciones compartidas para fortalecer la idea de un currículo innovador y totalmente inclusivo para la educación musical práctica.

- Fortalecer las oportunidades de aprendizaje entre pares: a través de experiencias de liderazgo entre pares, ayuda mutua, cooperación programada, en pequeños o grandes grupos;
- Promover sistemáticamente prácticas de composición, elaboración y transformación de material musical dado en forma individual pero, principalmente, grupal;
- Introducir actividades de composición e improvisación musical en forma individual y grupal para adquirir conjuntamente destrezas musicales y técnico-instrumentales, a partir de la relación entre cuerpo e instrumento, entre sonido y expresividad;
- Selección de repertorios populares de la tradición de todos los pueblos del mundo, clásicos, antiguos, contemporáneos en función de su valor idiomático-instrumental, o anclados a la interacción más fisiológica entre cuerpo e instrumento;
- Explotación del potencial sonoro de los instrumentos persiguiendo el máximo resultado en términos de presencia, satisfacción respecto al esfuerzo de control y gasto de energía;
- en caso de adaptaciones, transcripciones y elaboraciones, preservar el corazón estético de las obras originales, preservando la intencionalidad sonora y expresiva
- integrar métodos estructurados con enfoques menos lineales;
- Introducir la lectura musical en el camino educativo cuando exista una necesidad generalizada de anotar lo que se va a ejecutar: por la complejidad, por la duración, por la necesidad de sincronización con los demás;
- Dominar escritos diastemáticos y adiaستمáticos, convencionales y no convencionales para aumentar el vocabulario adaptándolos a diferentes contextos, géneros y repertorios.



## G. IDEAS PARA UN DEBATE

Cuando hablamos de objetivos de ciudadanía, ¿nos referimos a los de un régimen democrático o autoritario? Entonces, ¿se promueven formas de interacción entre pares en las que las relaciones se autorregulan, las decisiones se comparten, las cuestiones problemáticas se abordan cooperativamente o se adoptan prácticas estándar en las que se traducen en el sonido de las partituras y obedecen al director?

Si hablamos, como dice Abreu, de escuela de vida social, ¿de qué sociedad estamos hablando? ¿Co-construido o planeado en modelos estándar? con roles predefinidos y “tapados” o encarnados, hechos propios en profundidad? ¿Es un lugar de formación y ejercicio del poder o un terreno de negociaciones, de interpretación de las reglas, de reinención de las reglas mismas para apropiarse de ellas y legitimarlas plenamente?

La dimensión inclusiva debe perseguirse a través de una modalidad de trabajo colectivo articulado, con atención a la regulación individual y natural entre las diferencias: es imprescindible construir siempre conjuntos de medidas compensatorias o dispensativas específicas o se pueden crear condiciones de autorregulación y adaptaciones entre compañeros, de las personas con los objetos y contextos en los que actúan?

Las figuras parentales, los care givers se involucran en la elección de las actividades musicales dentro de las escuelas, asisten a las actuaciones que sus hijos les devuelven al final de sus cursos de formación, se les informa de lo que sucede en las instituciones escolares, pero que ¿Se pueden construir alianzas en torno a la música? ¿Cómo valorar las habilidades informales de los padres en música, arte, creatividad para fortalecer la misión educativa de las escuelas?