



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La educación musical como herramienta formativa para alumnos con discapacidad”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Mariana Teutli Pacheco

Director de Tesis: **Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

México, D.F.

Noviembre, 2016

A Juanito, por ser el móvil de mi profesión.

***A mis padres,
por su apoyo incondicional en todo momento,
por acompañarme en cada etapa de la vida,
por ser maravillosos seres humanos,
los amo.***

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Preguntas de indagación	9
1.3 Objetivo del proyecto	10
1.4 Metodología	10
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO	
2.1 La discapacidad y sus implicaciones educativas	13
2.1.1 ¿Qué es la discapacidad?.	13
2.1.2 Comprendiendo algunas particularidades de la discapacidad	19
2.1.2.1 Discapacidad sensorial: auditiva y visual	21
2.1.2.2 Discapacidad motriz	22
2.1.2.3 Discapacidad intelectual	22
2.1.2.3.1 Síndrome de Down	23
2.1.2.3.2 Autismo	24
2.1.2.4 Discapacidad múltiple	24
2.1.3 La realidad actual de la educación especial en México	26
2.1.4 El devenir histórico de los Centros de Atención Múltiple	31
2.1.5 Una educación ¿inclusiva?	39
2.1.6 La formación de sujetos en educación especial	41
2.2 La educación artística como eje formativo en la educación especial	43
2.2.1 ¿Qué sucede con la educación artística en educación especial?	43
2.2.2 Proyectos educativos que vinculan arte y discapacidad	48
2.2.3 Proyectos educativos que vinculan música y discapacidad	51
2.2.4 ¿Musicoterapia o Educación Musical Especial?	51
2.2.5 La música como generadora de experiencias en los sujetos con discapacidad	55

2.2.6 Hacia la construcción de la propuesta	60
---	----

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN–ACCIÓN. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 El contexto de intervención: reconocimiento del Centro de Atención Múltiple	62
3.2 Miradas y prácticas de la educación artística en el CAM	65
3.3 Fundamentos educativo – musicales para la propuesta	70
3.3.1 El sonido como detonador de la experiencia	70
3.3.2 Música para todos	71
3.4 Instrumentos de recolección de datos	73
3.5 Participantes	74
3.5.1 Las profesoras	74
3.5.2 Los alumnos	75
3.6 Diseño de la propuesta	77
3.6.1 Objetivos	78
3.6.2 Materiales	81
3.6.3 Planes de sesión	86

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Primer eje de análisis: El acercamiento a la experiencia artística y estética	100
4.1.1 La audición: el encuentro entre el sujeto, el sonido y la música	101
4.1.2 La exploración sonora: encuentro entre el sujeto y el instrumento musical	111
4.1.2.1 El objeto como mediador de la experiencia artístico – estética	113
4.1.2.2 El encuentro entre el sujeto y el instrumento sonoro/musical	115
4.1.2.2.1 La guitarra	116
4.1.2.2.2 Los instrumentos de percusión	118
4.1.3 El canto: el encuentro entre el sujeto y su propia voz	122
4.1.3.1 La exploración vocal	124
4.1.3.2 El canto y la canción	127
4.2 Segundo eje de análisis: Áreas curriculares implicadas en el trabajo musical	133
4.2.1 Desarrollo cognitivo	134
4.2.1.1 Los pictogramas y la caja de música	135

4.2.2 Lenguaje y comunicación	138
4.2.2.1 La canción en el desarrollo del lenguaje	139
4.2.3 Desarrollo físico	141
4.2.4 Desarrollo personal y social	144
4.2.5 Aportaciones de la educación musical a la discapacidad	146
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN	148
5.1 Aprender en la práctica	149
5.2 Consideraciones	150
5.2.1 Dar indicaciones	150
5.2.2 Leer a los alumnos y cambiar de dirección	150
5.2.3 Más de un profesor en el aula	150
5.2.4 Cada alumno es distinto	151
5.2.5 Lograr que todos participen	151
5.2.6 Un trabajo constante y sistemático	151
5.2.7 La importancia de los materiales	152
5.3 Ideas en torno a las interrogantes	152
5.3.1 ¿De qué manera la educación musical genera experiencias artísticas y estéticas que enriquezcan la formación de alumnos con discapacidad?	153
5.3.2 ¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?	154
REFERENCIAS	156
APÉNDICES	
Apéndice A. Resumen de actividades de trabajo de campo	164
Apéndice B. Guión de entrevista a profesoras sobre educación artística	166
Apéndice C. Guión de entrevista a profesoras posterior a la propuesta	167
Apéndice D. Alumnos	168

INTRODUCCIÓN

Hablar actualmente de discapacidad en educación, nos lleva a una realidad compleja, puesto que la educación especial es una opción de escolarización para los alumnos colocados como “fuera de la norma”. Por ello, esta modalidad educativa requiere de estrategias personalizadas que permitan vincular diversos aprendizajes, lo cual posibilita que los alumnos con alguna discapacidad puedan ejercer el derecho a la educación y desarrollarse hacia una mejor calidad de vida.

Las necesidades actuales demandan una educación inclusiva, en donde la práctica docente es fundamental, para ello aún requieren concretarse los caminos, las estrategias y las herramientas que fortalezcan y transformen las vidas de las personas con discapacidad, así como las maneras de mirar y mirarse en el mundo. En este sentido, en el presente trabajo pretendemos abordar una alternativa de apoyo educativo desde la educación artística que fortalezca el currículum, constituyendo así un posible camino que contribuya a su formación.

De esta manera, hemos organizado el trabajo en cinco apartados; en la primera parte enmarcamos el protocolo de investigación, en la cual se detallan las preguntas y objetivos de la investigación; en la segunda parte profundizamos sobre los aspectos teóricos que nos ayudan a comprender la dimensión del problema educativo, realizando un recuento histórico en torno a la discapacidad y la educación especial, además de situar las nociones de aprendizaje y experiencia como bases de la educación artística.

En la tercera parte desarrollamos lo correspondiente a la propuesta de intervención, describiendo cada uno de sus elementos y fundamentos didácticos, y su relación con el proceso metodológico de investigación – acción; en el cuarto apartado analizamos los datos obtenidos en torno a la puesta en marcha de la intervención, en donde situamos el análisis en ciertos aspectos muy puntuales de la educación musical y su aporte hacia los sujetos implicados en la intervención.

Por último, la quinta parte refiere a los hallazgos, retos y reflexiones finales que nos ha dejado este trabajo en relación con los cuestionamientos detonadores de nuestra indagación. Esperamos que el lector del presente proyecto disfrute y se interese por lo plasmado en esta grata experiencia, la cual fue construida con gran dedicación y alegría.

CAPÍTULO 1. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema: La educación artística en el contexto actual de la educación especial

A través de mi experiencia profesional en el campo de la educación especial¹, he encontrado diversos indicadores que dan cuenta del poco valor que se le otorga a la educación artística, a pesar de que ésta se encuentra plasmada en los rasgos del perfil de egreso, así como en los programas oficiales vigentes de cada grado², lo cual la coloca en un lugar de importancia a nivel curricular pero en la vida cotidiana de las aulas, esta formación suele ser omitida de las actividades educativas que se llevan a cabo o bien sólo se emplea en ciertos momentos con respecto a fines instrumentales y de entretenimiento.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrecen atención educativa a alumnos con diferentes discapacidades, sin embargo tienen escasas experiencias que realmente fortalezcan el trabajo artístico, ya que generalmente se da mayor prioridad a actividades meramente instrumentales como colorear dibujos, construir manualidades, ensayar y presentar un baile para el fin de ciclo escolar, cantar para el día de las madres o para realizar rutinas diarias. Si bien existen estas acciones, se pensaría que no han sido trabajadas con una intención curricular que defina claramente una perspectiva del trabajo artístico en estos espacios escolares. El campo formativo de la educación artística se desarrolla entonces de manera parcial, dejando fuera la diversidad de experiencias y propósitos posibles, los cuales son poco aprovechados en la formación de los alumnos, sujetos de educación especial.

¹ Profesora de apoyo en USAER (2008-2014); voluntariado en el Centro YMCA de Educación Especial (2008-2009); prácticas de campo e investigación para documento recepcional de Licenciatura en Centros de Atención Múltiple (2004-2008).

² El currículum oficial vigente, que se refiere a Planes y Programas SEP 2011, es utilizado en las aulas de educación especial al igual que en la educación regular.

Aunado a lo anterior, para los docentes que trabajamos en educación especial, es frecuente observar que la responsabilidad académica se concentra en áreas relacionadas con la adquisición y desarrollo de hábitos de higiene, habilidades prácticas y de autonomía personal, generando aprendizajes en las asignaturas de español y matemáticas, las cuales se limitan a desarrollar objetivos relacionados con lectura, escritura, conteo y operaciones matemáticas sencillas, considerados como necesidades básicas de aprendizaje en todo sujeto, pues se trata de temas de prioridad escolar.

Pero, ¿por qué es tan difícil que las artes encuentren un lugar importante en la práctica educativa especial?, esta situación obedece a una realidad compleja con un devenir histórico y la combinación de múltiples factores, entre ellos, un modelo de atención institucionalizado, una formación diversa del profesorado, múltiples creencias y concepciones en torno a la discapacidad, así como tradiciones de la práctica docente; todos estos elementos se han constituido a lo largo del tiempo al interior de la educación especial en el país, que atraviesa lo cultural y lo institucional, aspectos que serán desarrollados más adelante.

Por esta razón, el presente proyecto pone en juego la creación y el desarrollo de una alternativa educativa que permita abordar a la educación artística desde el ámbito musical, como una asignatura que llegue a ser formativa para el alumnado y quizás abrir un importante eje que fortalezca el aprovechamiento de los alumnos de educación especial. Lo anterior nos lleva a plantear las siguientes preguntas:

1.2 Preguntas de indagación

¿De qué manera la educación musical puede generar experiencias artísticas y estéticas que enriquezcan la formación de alumnos con discapacidad?

¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?

1.3 Objetivo del proyecto

Identificar los aspectos de la educación musical que puedan generar acercamientos a experiencias estéticas y artísticas en alumnos con discapacidad a través de una propuesta de intervención, con la intención de enriquecer la formación dentro de la educación especial.

1.4 Metodología

El proyecto se desarrolla dentro del modelo de investigación cualitativa, ya que se trata de una investigación empírica en la que los datos no adoptan forma numérica. Se centra en la exploración detallada, de pocos casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores con el objetivo de profundizar en el campo y generar conocimiento.

De acuerdo con Sandín (2003) la investigación cualitativa en educación se refiere a “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (pp. 123).

El objetivo de comprender en profundidad los fenómenos educativos puede ser el primer paso hacia la transformación, desde las necesidades sentidas por las propias personas del contexto y para esa realidad, de manera que al poner atención al contexto natural, la experiencia humana se focaliza y tiene un carácter interpretativo. (Eisner, 1998, citado en Sandín 2003).

La investigación cualitativa se lleva a cabo a través de la interacción con la realidad para recoger datos sobre ella y dar sentido a lo significativo; en este sentido, el investigador es el principal instrumento de recogida de datos, siendo

este quien se sumerge en una realidad determinada. La investigación cualitativa tiene un carácter reflexivo, flexible y no lineal; se va construyendo y es un proceso que permanece abierto a cambios o redefiniciones y a un continuo análisis de información. Por lo que el presente proyecto toma elementos del modelo de investigación – acción, que si bien no existe una visión unificada de su definición, para los propósitos de este trabajo se toman en cuenta planteamientos de Carr y Kemiss (1988, citados en Sandín, 2003), quienes la definen como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes. Para Elliot (1993, citado en Sandín, 2003), se refiere al estudio de una situación social para tratar de mejorar la acción en la misma, en donde la teoría se valida a través de la práctica misma.

Así, la investigación – acción se plantea como una actividad dinámica y compleja que implica a los miembros de la comunidad y al investigador, lo que permite realizar una reflexión crítica y sistemática, que lleva a comprender, evaluar, tomar decisiones y cambiar; pues uno de los propósitos centrales de la investigación – acción es mejorar la práctica educativa.

Además implica la toma de conciencia sobre el rol de cada sujeto involucrado en el proceso de transformación y surge de la práctica misma. En este aspecto es importante señalar que se plantea una relación entre los agentes internos al contexto de intervención y el agente externo (profesora investigadora), como agente de cambio. Una de las áreas de aplicación de este modelo es la introducción de nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, que empata directamente con el objetivo del proyecto.

Por lo antes expuesto, el proyecto se llevó a cabo en un contexto educativo real: un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de México, el cual se identificó como escenario propicio para llevar a cabo la intervención bajo esta línea, ya que a partir de un periodo de observación de 5 meses, se identificó una problemática en torno a la concepción y práctica de la educación artística. De esta manera

comenzó el trabajo de investigación – acción para el planteamiento de una propuesta de intervención.

La ruta a seguir para comprender la problemática consiste en revisar la práctica educativa en el contexto de educación especial, así como clarificar algunos conceptos del campo de estudio.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

2.1 La discapacidad y sus implicaciones educativas

2.1.1 ¿Qué es la discapacidad?.

La concepción en torno a la discapacidad determina la mirada, el lugar en que colocamos al otro y la forma de relacionarnos con él. La discapacidad no define a la persona, no se trata de etiquetarla, sino de referirse a una condición específica. Sin embargo, parte del problema es ¿cómo se ha conceptualizado a la diferencia a lo largo del tiempo y qué es lo que la determina?, ¿qué nos hace semejantes o diferentes?.

El concepto de discapacidad ha estado relacionado con términos como “normalidad”, diferencia, segregación y a través del tiempo ha adquirido diferentes connotaciones las cuales marcan las diversas visiones por las que ha atravesado: desde la exclusión de lo “anormal”, la rehabilitación de la enfermedad, la asistencia social, hasta la integración y la inclusión educativa. Se da por sentado o se tiene la creencia de que las personas con discapacidad son personas incompletas, minusválidas o bien se cae en eufemismos como personas “especiales”, o “con capacidades diferentes”³, lo cual tampoco es una aproximación objetiva para explicar la discapacidad, ya que únicamente configuran nuevos términos derivados de visiones y actitudes que refieren a un rechazo, indiferencia o apoyo.

En la sociedad actual, culturalmente se asigna un valor preponderante a la capacidad productiva, lo cual pone el énfasis en lo racional, en el pensamiento, en la fuerza y en la destreza física; de esta manera mientras más se alejen las características personales de estos “valores”, más se acentúa la diferencia y la

³ En 2006 el artículo 1º constitucional se modifica y se prohíbe el uso del eufemismo “capacidades diferentes” ya que se considera discriminatorio.

incapacidad para ser útil en la sociedad, de tal manera que la discapacidad hoy continúa significando un obstáculo para el desarrollo social.

La evolución conceptual de la discapacidad ha tenido un trayecto histórico que va de lo individual y transita lentamente hacia lo social. Así encontramos definiciones vigentes a nivel internacional que sostienen una perspectiva centrada en lo individual refiriéndose a las deficiencias de funciones o estructuras corporales, explicando y clasificando su etiología, duración y gravedad (OMS, 2001). En cambio, otra definición desde la perspectiva social, Oliver (1983, citado en SEP-DEE, 2012) señala que “la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas (...) sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan”, es decir, la discapacidad como resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno.

En la antigüedad lo que hoy llamamos discapacidad intelectual estaba asociado con demencia o locura y la persona era sujeto de aniquilamiento. Con el surgimiento del cristianismo, alrededor de los siglos XVI y XVII la iglesia se encargó de construir una visión caritativa en donde la discapacidad era resultado de un castigo divino, esperando el milagro de la curación, así la persona con discapacidad era sujeto de caridad o de castigo, peligroso e inhumano, dando lugar a la segregación y al ocultamiento.

Más tarde, con los avances en medicina, la discapacidad era concebida como una enfermedad que se puede curar o rehabilitar, convirtiendo al diagnóstico en algo totalizador. Como señala Brogna (2009) esta visión “confirma la individualidad del déficit y el determinismo de lo patológico, lo anticipa, lo diagnostica, le pone apellido, lo clasifica y le ofrece un abanico de propuestas para su reparación” (p.180).

Posteriormente, la noción de normalidad surge con la estadística, que indica lo que se considera como “lo normal” y “lo que debería ser”. Bajo esta visión la discapacidad se define como lo que se encuentra fuera de la norma y la persona con discapacidad es sujeto de asistencia y segregación.

Es hasta la década de 1970, que comienza una reconceptualización de la discapacidad, la cual se nutre con perspectivas desde la sociología, la política social, la filosofía y la antropología que desde sus miradas aportan a su comprensión, esta visión se ha ido construyendo por autores como Oliver, Brogna, Barton, entre otros (citados en Zardel, 2011).

Brogna (2009), sitúa a la discapacidad como una compleja construcción social que resulta de la interacción de 3 elementos:

1. la particularidad biológica – conductual de un sujeto (rasgos físicos, funcionales y conductuales que lo distinguen del grupo social);
2. el aspecto cultural – normativo (significados, símbolos y códigos sociales con sentido e interpretaciones compartidas); y
3. la organización económica y política (define qué se considera discapacidad y condiciona el trato desde una posición dominante).

Ésta construcción social que hace Brogna (2009) surge a partir de un profundo análisis de las concepciones acerca de la discapacidad desde una perspectiva sociológica, la autora en su modelo de encrucijada propone un análisis dinámico y relacional desde la teoría de Bourdieu y la teoría de sistemas complejos. La construcción social de la discapacidad se da en las estructuras sociales externas e internas y se objetiva en prácticas de invalidación y segregación.

Así, se va visualizando que la discapacidad no es inherente a la persona sino un estigma, símbolo y signo construidos en el espacio de lo social (Goffman, 1963 y Foucault, 1964 citados en Brogna, 2009). Esto detonó el surgimiento de un campo

específico de estudio académico al cual se le ha denominado Estudios sobre discapacidad (*Disability Studies*) en países como Estados Unidos; sin embargo, en México es notorio que la investigación sobre la discapacidad es incipiente (Cárdenas, 2014).

Desde estos argumentos, surge así la visión social, en donde los términos de derechos e identidad son claves, así como el marco legal. En esta conceptualización se coloca a la persona con discapacidad como un sujeto de derecho y pone el acento en las circunstancias del entorno; así la discapacidad es situacional, relacional e interactiva en donde influyen factores ambientales, actitudinales y culturales.

Un sujeto en estado de derecho está ubicado dentro de un marco legal en materia de derechos humanos, asociado con lo establecido por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual estipula desde el 2007 que México tiene el compromiso de elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas para asegurar los derechos y abolir la discriminación. Establece como reto la sensibilización para lograr una sociedad incluyente, acciones de reconocimiento público, instalaciones y espacios adaptados, investigación y empleo.

Es a partir del año 2000 que en México se replantea la política de Estado y se diseñan políticas, leyes y programas de acción en torno a la materia de discapacidad, que obedecen al marco internacional, apuntalando al desarrollo social de la comunidad: la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003); la Ley General de las personas con discapacidad (2005); la Convención sobre los Derechos sobre las personas con discapacidad (2007); el Programa Nacional para el Desarrollo de Personas con Discapacidad PRONADIS (2009); y la Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad (2011), (INEGI, 2013).

Sin embargo, la creación de estas leyes no erradica la discriminación ni mejora automáticamente la realidad social y educativa de las personas con discapacidad. Si bien constituyen un avance en términos políticos, lo que sucede es la institucionalización de la discapacidad, es decir, continúa siendo otro quien supone lo que las personas con discapacidad necesitan. La discriminación, por ejemplo, es un problema sociocultural y educativo, que no debería abordarse desde instancias fabricadas para ello.

De esta manera, se han enfatizado repetitivamente intentos por reorientar estrategias para transitar del modelo asistencial al social centrado en el ejercicio pleno de los derechos, cambios culturales, énfasis en la igualdad de oportunidades, el derecho a la información, a la independencia y a la toma de decisiones, el reconocimiento jurídico de los derechos, y el desarrollo de las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, se refiere a la promoción del derecho a la educación con programas para la educación especial y la educación inclusiva (INEGI, 2013). Sin embargo, el plano real marca diferencias.

En la actualidad hay una coexistencia de visiones, por un lado enfoques aparentemente superados y por otro lado, enfoques de carácter más social, esta coexistencia da lugar a prácticas y discursos actuales contrapuestos entre sí: programas gubernamentales de apoyo económico, centros de rehabilitación infantil, escuelas de educación especial, el modelo de educación inclusiva, asociaciones civiles que operan bajo el modelo de rehabilitación basada en la comunidad, la Ley General para la inclusión de personas con discapacidad; y por otro lado la vivencia cotidiana de falta de accesibilidad, formatos adecuados, el trato excluyente, la discriminación, al respecto diferentes instituciones públicas y privadas así como asociaciones de la sociedad civil trabajan bajo diferentes enfoques, como podemos notar, desde la asistencia y la rehabilitación hasta la inclusión social.

Hasta este punto podemos notar que desde la mirada de las instituciones, son éstas las que determinan la palabra de los sujetos con discapacidad, la voz de los sujetos no es tomada en cuenta, todas las iniciativas normativas, legales y educativas han partido del supuesto de que el sujeto con discapacidad necesita ser incluido.

De esta manera, a pesar de los esfuerzos por transformar las concepciones y modelos de atención sobre la discapacidad, aún hoy, la mayoría de las personas con discapacidad viven una condición de rezago, discriminación y exclusión. En cifras, el 5.1 % de la población total en México presenta algún tipo de discapacidad (hasta el año 2010); en la ciudad de México habita un 8.4% de personas con discapacidad, y un 1.6% de la población total infantil (INEGI, 2013).

Entonces, actualmente la discapacidad se puede mirar y explicar desde diversas perspectivas: médica, psicológica o social, sin embargo, después de revisar las diferentes miradas, el presente trabajo considera a la discapacidad desde una aproximación social, referida a una condición del sujeto respecto a su entorno, marcada en parte por una serie de características individuales que se ponen en juego respecto al diverso abanico de contextos y situaciones de la vida. La discapacidad traza maneras de estar en el mundo que “quedan fuera” de lo establecido por las convenciones o comportamientos sociales. Son personas que viven con una condición distinta, sin embargo siempre se hacen distinciones y son señaladas.

Por otra parte, el discurso y las prácticas educativas también han estado permeadas por las diversas visiones de la discapacidad, generando modelos educativos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el discurso educativo ha hecho uso de diferentes términos para referirse a los alumnos con discapacidad acordes con los marcos políticos y legales a nivel nacional e internacional. Se ha hablado de “impedidos”, de “deficientes mentales”, de alumnos con necesidades educativas especiales. Hoy hablamos de discapacidad intelectual, motriz, auditiva o visual,

discapacidad múltiple, barreras para el aprendizaje y la participación. Así la institución educativa determina y define la visión de los sujetos destinatarios de la educación especial y la forma de “atenderlos”.

2.1.2 Comprendiendo algunas particularidades de la discapacidad

Como hemos explicado, la discapacidad es un término complejo que se refiere a la condición de un sujeto en relación con su entorno. Esta relación implica la particularidad biológica – conductual de un sujeto, (Brognna, 2009) que se refiere al conjunto de rasgos físicos, funcionales y conductuales, los cuales se ponen en interacción con el entorno.

En México, el INEGI en colaboración con otras instancias como la ONU, OMS, SSA, SEP, CONFE y APAC, así como otras instancias internacionales, se han encargado de elaborar documentos respecto a descripciones y posibles clasificaciones de la discapacidad, en la cual, las particularidades individuales incluyen también algunas consecuencias de enfermedades crónicas, degenerativas o psiquiátricas. Sin embargo, para efectos del proyecto, tomamos en cuenta una tipología basada en marcos educativos nacionales. Es importante aclarar que no se pretende etiquetar a los sujetos, sino profundizar en la comprensión de la características de cada discapacidad, ya que resulta fundamental para la comprensión y aportes del presente.

Desde este marco, tomamos en cuenta cuatro grupos de discapacidades: sensorial, motriz, intelectual y múltiple; en la tabla 1 ejemplificamos cada una de ellas:

Tabla 1

Algunas manifestaciones de la discapacidad

Discapacidad	Algunas manifestaciones	Símbolo
Sensorial	Visual: ceguera, debilidad visual	
	Auditiva: sordera, hipoacusia	
Motriz	Parálisis cerebral	
Intelectual	Síndrome de Down	
	Autismo*	
Múltiple	Visual-auditiva (sordoceguera)	
	Intelectual-motriz	
	Visual – intelectual	

Fuente: elaboración propia

* Resulta difícil ubicar al autismo dentro de alguna tipología, debido al amplio rango de manifestaciones y características, comúnmente se contempla dentro del grupo de la discapacidad intelectual debido a que involucra el comportamiento, el lenguaje y la comunicación, y por ende las interacciones sociales, sin embargo las habilidades intelectuales no siempre se encuentran comprometidas.

2.1.2.1 Discapacidad sensorial: auditiva y visual.

La discapacidad sensorial resulta de la interacción entre las restricciones asociadas a los sentidos de la audición o de la vista y los factores contextuales que tienen implicaciones para el aprendizaje y la participación. De este grupo se derivan la discapacidad auditiva y visual.

La discapacidad auditiva está relacionada con la pérdida de la audición (sordera) o con la disminución de la capacidad auditiva (hipoacusia). Se refiere a la pérdida parcial o total de la audición en uno o ambos oídos, afectando una o varias partes del órgano auditivo. Desde el punto de vista médico – fisiológico la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír; puede ser que la persona no solo escucha menos sino que percibe el sonido de forma irregular o distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar la información auditiva. Esta discapacidad utiliza apoyos como auxiliares auditivos y la mayoría utiliza la lengua de señas mexicana para comunicarse. En educación especial se trabaja bajo el modelo de educación bilingüe y la enseñanza del español escrito.

La discapacidad visual se relaciona con afectaciones totales o parciales del sentido de la vista, que se manifiesta en ceguera o baja visión. Tiene que ver con la pérdida total de la visión u otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, ya que existe una alteración significativa en la agudeza visual, lo cual puede afectar la percepción de la tridimensionalidad, color, forma, luz y/o tamaños.

La discapacidad visual hace uso del sistema Braille, el ábaco Kramer así como estrategias de orientación y movilidad. Para ello la educación especial favorece el uso del tacto y del oído para consolidar la ubicación espacial, la motricidad y el esquema corporal.

Las discapacidades sensoriales no necesariamente se asocian con una discapacidad intelectual, a menos que presenten discapacidad múltiple (visual-intelectual o auditiva - intelectual), que se explicará más adelante.

2.1.2.2 Discapacidad motriz.

La discapacidad motriz tiene que ver con una condición del sistema músculo – esquelético que involucra el movimiento corporal, la postura, la manipulación objetos, el desplazamiento. Se caracteriza por la necesaria utilización de algún instrumento, como silla de ruedas, andadera, prótesis u otra persona para realizar actividades. Puede involucrar a todo el cuerpo, una o varias partes.

Una de las causas más frecuentes de discapacidad motriz en la infancia es la parálisis cerebral, la cual constituye un grupo de afectaciones al desarrollo del movimiento y la postura, cuyo origen está localizado en el sistema nervioso central; eso implica que además se asocie con otras condiciones como afectaciones visuales, auditivas, intelectuales, comunicativas, de lenguaje, ortopédicas, respiratorias, entre otras.

2.1.2.3 Discapacidad intelectual.

La discapacidad intelectual es una condición de vida que se manifiesta principalmente por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y las habilidades socio adaptativas como el razonamiento, la comprensión y la toma de decisiones (CONFEE, 2015). Involucra particularidades respecto a los procesos cognitivos, ligados al aprendizaje, que intervienen permanentemente en el desempeño del sujeto. Se manifiesta en el aprendizaje, en la construcción de conocimientos y representaciones, ya que involucra procesos de análisis, generalización, síntesis, anticipación, planificación, identificación de problemas, maneras de resolverlos y el pensamiento abstracto (Valdespino, 2010).

La discapacidad intelectual no se considera un absoluto un rasgo invariable de la persona, sino como una limitación del funcionamiento humano que ejemplifica la interacción entre la persona y su entorno, con esto quiere decir que los apoyos individualizados son fundamentales (Schalock, 2009).

La discapacidad intelectual se caracteriza por algunos rasgos particulares del pensamiento (Valdespino, 2010) como son el egocentrismo, que es la etapa del pensamiento infantil, en donde el niño centra las acciones en sí mismo, los objetos y el mundo gira en torno a él; en el caso de la discapacidad intelectual, el egocentrismo se prolonga incluso hasta la adolescencia.

Otro rasgo del pensamiento es la impermeabilidad, que se refiere a la dificultad para incorporar información nueva sobre el objeto de conocimiento; y la perseverancia, relacionada con la insistencia por repetir comportamientos.

La discapacidad intelectual puede presentarse en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto o durante los cinco primeros años de vida, como resultado de diversas complicaciones o traumatismos que afectan el funcionamiento del cerebro, lo que ocasiona diferentes formas y características de la discapacidad intelectual. Una forma de discapacidad intelectual es el síndrome de Down.

2.1.2.3.1 Síndrome de Down.

El síndrome de Down es ocasionado por una alteración genética ocasionada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, y se produce durante la división celular en el momento de la gestación. Las personas que presentan síndrome de Down comparten un conjunto de características similares, como los rasgos físicos, de modo que se parecen mucho entre sí, otras características compartidas son el tono muscular bajo, la discapacidad intelectual e implicaciones en el lenguaje. (Se

denominó Síndrome de Down por el médico que descubrió el cromosoma extra en 1866: el doctor John Langdon Down).

2.1.2.3.2 Autismo.

El autismo enmarca una condición más difícil de ubicar en algún grupo de discapacidad o tipología, debido al amplio rango de manifestaciones y características así como áreas implicadas, está contemplada dentro del grupo de la discapacidad intelectual debido a que involucra el comportamiento, el lenguaje y la comunicación, y por ende las interacciones sociales, sin embargo las habilidades intelectuales no siempre se encuentran comprometidas.

Algunos rasgos que pueden observarse en el autismo son comportamientos estereotipados y repetitivos, intereses muy marcados hacia ciertos objetos o acontecimientos, hipersensibilidad al tacto u oído, ausencia de interpretación de señales emotivas, tono de voz, gestos, emociones. Sin embargo cada caso de autismo se manifiesta de una manera particular en un abanico diverso, por ello se habla de un “espectro” autista⁴. Educativamente, se hacen necesarios apoyos para las áreas de lenguaje, comunicación e interacciones sociales para favorecer su aprendizaje.

2.1.2.4 Discapacidad múltiple.

La discapacidad múltiple se refiere a la coexistencia de condiciones asociadas a dos o más discapacidades en un sujeto. Se caracteriza por la presencia de distintas discapacidades en diferentes grados y combinaciones: discapacidad intelectual, auditiva, motriz, visual, autismo, algunos síndromes específicos, epilepsia, hidrocefalia, escoliosis y de comportamiento.

⁴ Para mayor información sobre autismo consultar www.autismspeaks.com, www.clima.org.mx

Hablar de discapacidad múltiple no solamente es sumar los tipos de discapacidad que puede tener una persona, sino es la interacción que tienen juntas (SEP, s/f). Su rango es variable, dependiendo de la edad, la combinación y características de las discapacidades, de manera que no es posible encontrar una lista o clasificación al respecto. Existen mayores aportes hacia el conocimiento y la educación de la discapacidad sensorial dual, (visual – auditiva, también llamada sordoceguera), pero pueden existir muchas otras “combinaciones”.

Esta condición afecta significativamente el nivel de desarrollo de la persona, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que la educación especial plantea apoyos generalizados y permanentes de acuerdo a las particularidad del sujeto.

Si bien esta investigación no intenta clasificar o utilizar etiquetas acerca de la discapacidad, consideramos necesario explicar estas particularidades ya que todas ellas se encuentran en la realidad de la educación especial, además no podemos ignorar la presencia de dichas situaciones biológicas e individuales. El conocimiento de estas situaciones nos lleva a comprender las distintas maneras de percibir e interactuar con el entorno, en donde cada sujeto es distinto aunque comparta un mismo tipo de discapacidad, es decir, no existen dos sujetos con discapacidad iguales, y eso es lo que tomamos en cuenta en nuestra mirada, el desarrollo de la individualidad por encima de la etiqueta de “discapacidad”.

2.1.3 La realidad actual de la educación especial en México.

“el sentido de una educación para todos, (...) que contempló la universalidad de la educación, también constituyó su sombra: la educación especial”

Zardel, 2011.

La realidad educativa tiene siempre un carácter socio-histórico, por ello no es posible analizarla ni estudiarla de manera aislada, es importante comprender la complejidad de procesos que engloba.

La educación especial en México ha tenido un trayecto histórico cambiante y ha estado influenciada por diversos marcos normativos a nivel internacional y nacional, generando políticas y prácticas que han marcado los modelos de atención educativa para la población con discapacidad. Zardel (2011) hace una minuciosa revisión y un análisis histórico – social de la construcción de la discapacidad para entender las prácticas dentro del marco de la integración y de la inclusión que subyacen en el discurso actual de la educación especial, y señala como aspectos importantes: la condición individual del sujeto y una perspectiva de mejora en la atención educativa y social a lo largo de la historia.

La educación especial, según el Artículo 41 de la Ley General de Educación vigente, se define como “...una modalidad de atención de la educación básica destinada a personas con discapacidad, (...) se atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente...” (DOF, 22-06-2009).

Por su parte, la Dirección de Educación Especial (DEE) señala que: “es una modalidad de atención de la educación básica cuyo enfoque es la Educación Inclusiva⁵, el cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos

⁵ La educación inclusiva constituye una política educativa de orden internacional, vigente en México desde los años 90's, se refiere a asegurar condiciones igualitarias y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, en particular para aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de

en el ámbito escolar. Plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad como un aspecto de enriquecimiento. Considera la atención de alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas y hace énfasis en la Educación para Todos (...)” (SEP-DEE, 2012).

Ambas definiciones coinciden en que la educación especial tiene un enfoque inclusivo y visualiza al alumno como un sujeto con derecho a la educación. Señalan claramente que se trata de alumnos que requieren una educación adecuada a sus condiciones, lo cual traza una diferencia con respecto a alumnos sin discapacidad. El discurso arroja información muy general sobre lo que significa el reconocimiento a la diferencia y atención a sus necesidades.

Posteriormente, el sitio web de la Dirección de Educación Especial⁶ y el modelo de atención de los servicios de educación especial (SEP-DEE, 2011) mencionan que se propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, sin embargo, a su vez sostienen que hay alumnos que “no logran” ésta integración debido a condiciones que lo dificultan, tales condiciones son: discapacidad intelectual, visual, auditiva o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo; ante esta situación, señalan que se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva a lo largo de la vida; y que los alumnos necesitan recursos especializados, programas y materiales de apoyo didáctico específicos, y de esta manera lograr una atención educativa pertinente.

La institución misma ubica a la discapacidad como una condición que obstaculiza una escolaridad regular, y entonces plantea el uso de recursos especializados, “satisfacción de necesidades”, programas de apoyo”, pero lo que encontramos en la realidad es una sola opción de escolaridad regida por un único modelo de atención: los Centros de Atención Múltiple.

discapacidad. Algunos referentes normativos son: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018.

⁶ <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional-que-es-educacion-especial.php>

Ahora bien, ante esta situación cabe cuestionar, tal como lo ha hecho Echeíta (2011): ¿hasta qué punto la educación inclusiva está siendo incluyente para todo el alumnado en situación de exclusión, marginación y fracaso?, ¿es realmente para todos?, ¿no se trata de una acción incoherente que las mismas instituciones que llevan el estandarte de la inclusión promuevan políticas y prácticas educativas basadas en la segregación?, la educación especial en México promueve la inclusión pero al mismo tiempo establece quiénes son los alumnos que no pueden acceder a las escuelas regulares y entonces requieren ser educados en escuelas “especiales” llamadas Centros de Atención Múltiple. ¿Acaso determinar una educación como “especial” no significa continuar señalando a los diferentes, a los que “hay que atender”?, ¿se basa realmente en un enfoque social? De cualquier manera, esta situación hoy continúa siendo un reto educativo.

Este problema, aunque presente en la realidad educativa de México desde hace siglos, no comprende los propósitos del presente trabajo, sin embargo forma parte de la contextualización en la cual se enmarca la investigación, con la que se pretende contribuir a la mejora de la práctica educativa especial en la actualidad. Echeíta (2011) invita a repensar el argumento de la educación inclusiva, ya que tiene un carácter paradójico y contradictorio, en donde hay un papel central en la voluntad de los actores implicados en este proceso, señala que la educación inclusiva “es el enfoque moderno de la educación especial, ya que las etiquetas prevalecen y se señalan los destinatarios de la educación especial, sin embargo, el grupo de alumnos es más amplio que la discapacidad” (Echeíta, 2011, pp.27), (para mayor información consultar trabajos de Echeíta).

Ante esta realidad educativa funcionan los Centros de Atención Múltiple (CAM) en diversos estados del país, en particular en la Ciudad de México, los cuales son servicios escolarizados de educación especial que ofrecen educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria) y laboral a niños y jóvenes desde 45

días hasta 18 años de edad con discapacidad, discapacidad múltiple o “trastornos graves del desarrollo”. Pertenecen a la Dirección de Educación Especial del D.F.

Asimismo algunos CAM ofrecen formación para el trabajo a alumnos de 15 a 22 años de edad, con capacitación en oficios como costura, confección y bordado, estilismo y bienestar personal, preparación de alimentos y bebidas, fabricación de muebles de madera, prestación de servicios de limpieza, panadería y repostería, serigrafía, jardinería, cultivo de frutos y plantas comestibles ó servicios de apoyo a labores de oficina. Al finalizar este nivel, los alumnos obtienen un certificado de acreditación como técnicos en el oficio elegido.

Según cifras del sitio web de la DEE en el Distrito Federal hay 82 CAM al 2015, (incluyendo la clínica de la conducta y de ortolalia, y algunas escuelas particulares incorporadas). Los CAM se encuentran distribuidos de manera poco equilibrada en la ciudad: hay delegaciones como Iztapalapa, Miguel Hidalgo o Gustavo A. Madero en donde hay de 9 a 10 CAM, mientras que en Milpa Alta, Tláhuac o Magdalena Contreras solo hay 1 en cada delegación.

Conforme al modelo de atención de educación especial actual (SEP-DEE, 2011), la atención educativa para esta población se da a partir de una evaluación diagnóstica para identificar los apoyos que se requieren dentro y fuera de la escuela, que van desde apoyos materiales, metodológicos, ajustes a la planeación, apoyos terapéuticos (si lo requiere el caso), psicológicos, deportivos; lo que implica generar un trabajo colaborativo entre padres, profesores y alumnos.

En algunos casos, se implementan algunas estrategias específicas y diversificadas, como el modelo de educación bilingüe para alumnos sordos; el Sistema Braille, el ábaco Kramer para alumnos con discapacidad visual; el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a la discapacidad; la estrategia “Filosofía para niños”; y el Programa “Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)” (SEP-DEE, 2011) . ¿Estas estrategias no

continúan etiquetando a los alumnos?, es decir, se indican ciertas estrategias para ciertas discapacidades, las etiquetas prevalecen. No resulta sencillo transformar la visión que se tiene acerca de la atención educativa en un sistema que continúa señalando lo idóneo para cada discapacidad. Dejemos de ubicar a los alumnos dentro de un grupo de discapacidad, dejemos de elaborar catálogos con estrategias “diversificadas”, la educación especial no debería definir su labor de esa manera por el simple hecho de que cada alumno es un ser único, distinto a los demás.

Si bien encontramos esta información acerca del funcionamiento de los CAM, se observa que las prácticas educativas resultan insuficientes para enriquecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, es decir, no satisfacen del todo las necesidades educativas, ya que de acuerdo con los hallazgos de una investigación realizada por García y Romero (2009), afirman que existe un logro académico pobre, aunado a carencia de recursos, prácticas educativas en proceso de cambio hacia un enfoque inclusivo, y formación del personal de distinta naturaleza (pedagogos, psicólogos, terapeutas, profesores regulares). Sostienen que en los CAM existe un problema de orden curricular, ya que la diversidad de las necesidades de los alumnos hace difícil cubrir el currículum, mientras las autoridades desconocen la compleja realidad y particularidad de cada aula.

Tal parece que los marcos normativos y las prácticas van avanzando de manera independiente e incoherente, es decir, mientras las autoridades manejan discursos en el “deber ser” de la inclusión, la realidad de las aulas dista mucho de ello, pues esto no se lleva a cabo. La educación especial no ha podido proporcionar las herramientas necesarias a pesar de los esfuerzos en las acciones, los recursos, la formación de personal docente y las estrategias didácticas (García y Romero, 2009).

Ahora bien, para entender la lógica de funcionamiento actual de los CAM, es importante conocer y comprender la trayectoria histórica a través de la cual se han

ido construyendo sus prácticas actuales, que trazan las diferencias entre las políticas y las prácticas.

2.1.4 El devenir histórico de los Centros de Atención Múltiple.

Existen algunas revisiones históricas sobre los servicios de educación especial en México (Sevilla, 1989 y Gómez Palacio, citados en Zardel, 2011; García y Romero, 2009; SEP-DEE, 2012). Ahora haremos un breve recorrido por los acontecimientos en torno a los servicios de educación especial y su funcionamiento para así comprender que las prácticas actuales están influenciadas por su devenir histórico.

Los servicios de educación especial han tenido diferentes modelos de atención (asistencial, médico – rehabilitatorio, social) que subyacen a las concepciones acerca de la discapacidad descritas previamente: caridad, enfermedad, construcción social, derechos. Además su funcionamiento ha dependido desde el sector salud hasta ubicarse actualmente en el sector educativo.

A lo largo del siglo XIX surgieron clasificaciones y categorizaciones de las “anormalidades”, las cuales eran atendidas en instituciones. Así se creó el departamento de corrección de costumbres en 1806, la casa de corrección en 1841, el asilo para jóvenes delincuentes en 1850, La Escuela Nacional para Sordos en 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870, la cual continúa funcionando actualmente. Hacia 1890 surgieron las escuelas especiales como establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, “sordomudos” y delincuentes (García, 2000; SEP-DEE, 2012).

En estas instituciones de orden asistencial, los sujetos eran concebidos como “minusválidos” o “impedidos” para actividades productivas o intelectuales y se creó una visión de amparo, caridad y proteccionismo bajo la responsabilidad de instituciones privadas, conventos, hospitales y asilos. La filantropía, como

sociedad civil organizada de familiares, personas con discapacidad y especialistas también ha tenido una participación importante en la historia de la educación especial en México.

Así los primeros esfuerzos estuvieron dirigidos hacia las discapacidades físicas y sensoriales (auditivas y visuales). La atención hacia la discapacidad intelectual aún no estaba contemplada, entonces surgió la necesidad de medir la inteligencia, recurriendo a la noción de normalidad en términos de rendimiento y características promedio conforme a la edad cronológica; aunado a ello, se puso énfasis en la utilización de instrumentos psicométricos para medir y clasificar a los alumnos por patologías o déficit, así se formaban grupos homogéneos aislados de los “normales” para recibir atención médica y educación con métodos pedagógicos “especiales”.

Fue hacia 1908 que se crearon las escuelas especiales para niños que presentaban un desarrollo físico, intelectual o moral que requerían una educación diferente a la que se ofrecía en las escuelas primarias. Para este momento, la pedagogía especial se definía como “una educación terapéutica – somato – psíquica que dotaba de habilidad mental, coordinación motriz, mejora del lenguaje y las posibilidades de intercambio con el ambiente para la rehabilitación”. (SEP-DEE, 2012). En la enseñanza se incluían oficios como la carpintería, el tejido y la sastrería, además de instrucción intelectual, musical e industrial.

La SEP se fundó en 1922 y hacia 1925 se creó el Departamento de Psicopedagogía e higiene escolar (después nombrado Instituto Nacional de psicopedagogía), funcionando bajo el modelo médico pedagógico el cual utilizaba como eje la psicometría, enfoque que se llevó hasta la década de los sesenta.

Entre 1937 y 1970 se crearon las Escuelas de Educación Especial (EEE), así como clínicas, institutos de rehabilitación y escuelas primarias de perfeccionamiento. En 1937 se creó la clínica de la conducta para tratar las

anormalidades conductuales, en 1952 la clínica de ortolalia para problemas de lenguaje y el instituto para la rehabilitación de ciegos y débiles visuales, instituciones vigentes en la actualidad.

Las escuelas de perfeccionamiento creadas en la década de los 60, tenían como propósito brindar una educación integral y moral al niño “oligofrénico” (deficiencia mental grave) entre 5 y 10 años, desarrollando habilidades de autonomía personal, integración social para la vida independiente, lectoescritura, cálculo y buenos modales, contaban con servicio médico y alimentación.

Durante este periodo la educación especial se fortaleció a partir del modelo médico – rehabilitatorio, así en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial⁷ como instancia encargada de organizar, dirigir, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación especial.

A la par, en el marco de las instituciones surgieron algunas organizaciones civiles de personas con discapacidad como la Asociación de Personas con Parálisis Cerebral A.C. (APAC) en 1970; el Centro de Integración Psicológica y Aprendizaje, A. C. (CIPAAC) en 1976 y la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual, A.C. (CONFE) en 1977, organizaciones que continúan trabajando hoy en día.

En la década de 1980 surgen diversos programas y proyectos gubernamentales, civiles, empresariales y académicos a favor de las personas con discapacidad, de esta manera comienza la construcción de un marco legal nacional, políticas públicas y presupuestos. Se impulsó la protección social a las personas con discapacidad, lo cual dio origen al programa de rehabilitación en 1987, con servicios de atención al sistema neuro-músculo-esquelético, a la comunicación humana, a la ceguera o debilidad visual y a trastornos que afectaran la salud mental. Así iniciaron oficialmente políticas públicas de tipo asistencialista. El DIF

⁷ Hoy llamada Dirección de Educación Especial (DEE) ubicada en el Distrito Federal.

desarrollo un programa de asistencia a “minusválidos” de 1988 a 1994, servicios de rehabilitación no hospitalaria a personas con discapacidad con el propósito de integrar a la familia y a la sociedad (INEGI, 2013).

Las escuelas de educación especial, que funcionaron desde los años 70 hasta inicios de la década de los 90, se organizaban en 5 áreas: escuelas para ciegos, para sordos, para dificultades de lenguaje, para trastornos neuromotores y para “deficiencia mental”; de manera que se formaban grupos homogéneos por discapacidad y trabajaban con un currículum distinto al de las escuelas regulares, el cual consistía en una guía curricular que trabajaba a partir de 4 áreas del desarrollo: independencia personal y protección de la salud, comunicación, socialización e información del entorno físico/social, y ocupación.

La guía curricular propiciaba el desarrollo cognoscitivo y socio-adaptativo del alumno, basado en la participación activa en experiencias reales, prácticas y útiles. Se trataba de una progresión secuenciada de 4 etapas que comprendía una formación preescolar y primaria especial con una duración aproximada de 8 años, las áreas eran desarrolladas simultáneamente a través de actividades integradoras como: “la fiesta de cumpleaños”, “el botiquín escolar”, visitas al parque, panadería, mercado; vestirse y desvestirse; actividades de expresión artística, formación de un equipo deportivo, participación en campamentos, entre otras. La educación especial buscaba una preparación para la vida desarrollando aprendizajes para el cuidado personal, autonomía, interacción con otros, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, seguimiento de normas sociales y habilidades para la vida laboral (SEP-DGEE, 1984).

Durante la década de los 80, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable eran los Centros de intervención temprana, las EEE y los Centros de capacitación en educación especial, que funcionaban como espacios separados de la educación regular y dirigidos a población con discapacidad; los

grupos integrados “B” para niños con “deficiencia mental leve” y grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban dentro de escuelas regulares.

Los servicios complementarios eran los Centros Psicopedagógicos, los grupos integrados “A” para alumnos con dificultades de aprendizaje, lenguaje o conducta. Además existían los Centros de orientación, evaluación y canalización y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) creados en la década de los 80 para capacitación e inserción laboral, aún vigentes en los estados del país.

Posteriormente, la década de los 90 fue crucial para los servicios de educación especial, ya que con la reforma de la educación básica en 1993, se impulsó con mucha fuerza el modelo de integración, el cual permeó los marcos internacionales y nacionales en materia educativa, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993 y la Declaración de Salamanca de 1994.

La integración educativa constituyó un programa que comprendió modificaciones legislativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de los participantes, así como la transformación de los procesos de enseñanza y de evaluación. Introdujo los conceptos de necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y adecuaciones curriculares. Se tomaron las nociones de normalización, la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

Las necesidades educativas especiales es el término que utiliza el modelo de integración educativa para referirse a los sujetos del proceso de integración, según García (2000) aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en su aprendizaje. Son relativas e interactivas y pueden ser temporales o permanentes, dependen del entorno, del nivel de

competencia curricular del grupo y de los recursos de la escuela. Están implicados los ambientes social y familiar, escolar y las condiciones individuales. El término surge desde la década de los 70s con el informe Warnock.

El propósito central consistía en integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial. Según Bless (1996, citado por García, 2000) la integración educativa constituyó un proceso que implicaba la educación de niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con los apoyos necesarios.

En el marco de la integración se llevaron a cabo diversas acciones como la reorganización de los servicios de educación especial, la cual comprendió la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), las Unidades de Orientación al Público (UOP) y la transformación de las escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple.

De esta manera surgieron los CAM, como un intento por transformar la educación de los sujetos con discapacidad, lo cual implicó cambios sustanciales: la aplicación del currículum regular adaptado que sustituiría a la guía curricular de los años 80; y la atención a la diversidad, es decir, ya no se organizaban grupos por discapacidad sino que cualquier alumno que presentase algún signo de discapacidad debía acudir al CAM más cercano a su domicilio, formando grupos por edad, con alumnos de diversas discapacidades.

Sin embargo, las demandas de esta transformación en el sistema educativo generaron retos importantes para las instituciones y para los actores, además de tiempo para su implementación, la práctica docente requería una transformación en los procesos de planificación, adaptaciones curriculares y manejo de recursos que implicó enfrentarse a un nuevo currículum, dando lugar a tensiones y diversos niveles de cambio en las prácticas y conflictos.

En 2002 se evaluaron los alcances del proceso de integración educativa comenzado en la década de los noventa a través del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa. Esta evaluación se realizó con la finalidad de dar seguimiento a este modelo, la cual arrojó la existencia de discriminación y diferencias en equidad en la educación, la dificultad en la atención educativa a alumnos con diferentes discapacidades en una misma aula, dificultades para trabajar con el currículum regular y vincular las necesidades específicas de los alumnos, el egreso de alumnos del CAM sin alcanzar las habilidades para leer y escribir, la falta de cobertura en comunidades indígenas, e incluso el rechazo a alumnos por presentar discapacidad severa o múltiple, quedando sin opción educativa. Al parecer, esta situación devela un sistema educativo sin salida, al cual también se suman las implicaciones para la certificación y acreditación de un nivel educativo para los alumnos con discapacidad, entre otras.

Se habló de un reto no superado y un tránsito de un modelo clínico – terapéutico hacia un modelo educativo no logrado. En palabras del documento: *“aunque los CAM se han reorganizado administrativamente, la reorientación de sus acciones ha sido muy difícil”* (SEP, 2002, pp. 25). Se indica un trabajo con el currículum regular adaptado, pero no se deja de señalar que hay alumnos que *“en muchos casos no será posible que lo hagan”*. (SEP, 2002). También se observó una imprecisión en la misión de los servicios de educación especial, ambigüedad en conceptos como el de necesidades educativas especiales, discrepancias en el funcionamiento de cada CAM, falta de lineamientos claros y recursos humanos, financieros y materiales insuficientes. García y Romero (2009) llaman a este fenómeno *“la reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México”*, situación que no dista mucho en la realidad actual.

Al dar cuenta de la situación, se establecieron nuevas metas para fortalecer el proceso de integración, generando acciones referentes a la actualización del

personal de educación especial, la ampliación de la cobertura, la sensibilización e información a la comunidad educativa, la planeación de una respuesta educativa adecuada utilizando la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada y los apoyos técnicos o materiales para los alumnos, para ahora sí garantizar una atención educativa de calidad para niños con necesidades educativas especiales priorizando a los que presentan alguna discapacidad. Los servicios entonces se clasificaron en escolarizados: CAM; de apoyo: USAER, Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); y de orientación: Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE).

Entre el 2004 y 2008 se creó la Red internacional de investigación sobre integración educativa, (hoy llamada Red Internacional de Investigadores y participantes sobre integración educativa: RIIE con sede en México en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM) la cual comenzó como un proyecto interinstitucional entre universidades privadas, la UNAM, la SEP, asociaciones nacionales y extranjeras desde 1998. Esta red analizó el estado del país con relación al proceso de integración educativa en la década del 2000, encontrando como hallazgo de su investigación la existencia de dificultades y resistencias al cambio, es decir, que a pesar del surgimiento de nuevos términos y programas, existieron pocos cambios y muchas prácticas ancladas al modelo anterior de las escuelas de educación especial.

Posteriormente, entre el 2009 y 2011 con la reforma integral a la educación básica se introdujo el modelo de la educación inclusiva el cual orienta actualmente el funcionamiento de los servicios de educación especial. Se establecieron lineamientos que rigen el modelo de atención, sin llegar a cambios tan drásticos en los servicios como en los años noventa.

Los CAM aún siguen llamándose así, y continúan trabajando con el currículum regular, se crea el nivel secundaria en 2012, se retoma el modelo social de la discapacidad, se implementan estrategias específicas y diversificadas; se

introduce el término de “barreras para el aprendizaje y la participación” y la atención educativa se dirige a identificarlas, minimizarlas o eliminarlas (SEP-DEE, 2011). En el discurso del modelo de atención se hace mención la elaboración de un análisis y reconstrucción de políticas, culturas y prácticas en el aula y en la escuela para centrarse en el aprendizaje en una Escuela para Todos. Sin embargo, los términos y lineamientos nuevamente resultan ambiguos, por lo que las prácticas adoptan formas diversas que se alejan del discurso oficial, generando prácticas arraigadas.

Desde el siglo XIX, el propósito de la educación especial ha sido beneficiar a los sujetos cuyas características y atributos definidos desde lo biológico, físico, social o mental fueron ubicados en un lugar fuera de la normalidad. Es lamentable observar que después de más de 150 años aún está lejos de alcanzarse la equidad y la justicia educativa y social (Zardel, 2011).

Actualmente resulta paradójico empatar la educación inclusiva con la de una educación para todos y la existencia de escuelas “especiales” que ofrecen una escolarización segregada bajo el nombre de Centros de Atención Múltiple. Esta realidad educativa de hoy sigue constituyendo un panorama complejo y difícil para los sujetos con discapacidad, docentes de educación especial y familias.

2.1.5 Una educación ¿inclusiva?.

La naturaleza de la inclusión es compleja, contradictoria y dilemática. Mientras que la educación inclusiva se encuentra basada en un modelo social de la discapacidad, en los servicios de educación especial actuales se han encontrado señales de que el modelo médico no ha abandonado la dinámica cotidiana (García y Romero, 2009) y que por lo tanto no están sentadas las bases para transitar a un enfoque de educación inclusiva.

Así es como podemos visualizar que el terreno de la educación especial está invadido por la coexistencia de concepciones y prácticas de distinta naturaleza, con la revisión de lineamientos así como la observación la realidad, se asoman nuevamente los principios de normalización, evaluación y tratamiento para proporcionar a los alumnos lo que les hace falta para que se integren a la sociedad, aún persiste la concepción de que el sujeto con discapacidad se encuentra incompleto. A pesar de basarse en un modelo social en el discurso, en las prácticas subyacen estas contraposiciones.

Como sostiene duramente Echeíta (2011), la educación inclusiva es una etiqueta más, un “curita” para los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad. Sin duda el complejo tema de la discapacidad nos sitúa ante un problema sociocultural. Echeíta también propone una mirada de participación en la educación, como noción de “unirse a”, como un derecho compartido con todos que implica una responsabilidad recíproca, esto es, de acuerdo con Ainscow y Booth (2000), el reconocimiento como un sujeto semejante, la aceptación y la implicación activa.

Además plantea la idea de personalizar la enseñanza, contraria a la estandarización. Personalizar la enseñanza quiere decir conocer a los estudiantes, desarrollar las competencias y la confianza en el docente, elegir un currículum que involucre a los alumnos, que los respete, en donde cada uno disfrute de esa elección, el apoyo tanto de la organización escolar como de la comunidad al aula para efectivamente hacer accesibles la enseñanza y el aprendizaje para todos.

Estas ideas suenan lejanas de la realidad educativa de hoy, sin embargo “...mientras las escuelas no estén en condiciones para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado, la educación inclusiva seguirá siendo un deseo apenas realizable” Echeíta, (2011, pp. 30) Habría que reconocer el estado actual, repensar la educación y tal como invitan García y Romero (2009), hacer algo al respecto.

Sin embargo, no se trata de descubrir la fórmula mágica o el hilo negro que transforme la compleja problemática educativa en este sector, lo que nos compete como educadores es elaborar un posicionamiento distinto con respecto a la realidad educativa de la formación de sujetos con discapacidad, buscar posibilidades de acción donde parecería no haberlas, actuar localmente desde nuestra práctica educativa y asumirnos como profesionales reflexivos pudieran ser el inicio de una transformación.

2.1.6 La formación de sujetos en educación especial.

La formación de las personas con discapacidad ha sido y continúa siendo un desafío mayúsculo tan complejo en el mundo actual, que las instituciones educativas y sociales han tenido grandes dificultades al respecto. Como profesionales de la educación, la formación es un proceso que nos compete, debemos asumirlo, buscando ó generando posibles rutas para realmente formar, transformar.

La formación es el núcleo de la educación y de la enseñanza, como educadores lo llevamos a cabo a través de acciones que “dan forma”. El fin último de un proceso formativo es la transformación del sujeto. Por transformación entendemos un proceso en el cual el sujeto se modifica y pasa de un momento de aprendizaje determinado a otro, trazando cierto trayecto que se va construyendo y enriqueciendo, que le hace crecer, le hace interactuar con su realidad y con su entorno de manera distinta. El centro de lo formativo es el sujeto que se forma.

La acción formativa tiene objetivos en términos cognitivos, comportamentales o actitudinales y objetivos de utilidad, es decir, de aplicación en la vida real. Como consecuencia de ello, esos aprendizajes, a largo plazo, tienen una implicación en el entorno social.

La formación es un proceso que involucra aprendizaje. Aprendizaje como proceso de construcción continua de esquemas de conocimientos, habilidades y actitudes que enriquecen el mundo interno del sujeto. Cualifica lo que cada sujeto tiene de humano y personal, se refiere a un proceso de humanización (Beltrán, 2007).

Un proceso formativo resulta de la interacción de múltiples elementos: el educador, el sujeto que se forma, los recursos y el entorno social e histórico. La acción formativa es planificada e intencionada, creando un espacio apropiado para el aprendizaje, que sucede en interacción con otros sujetos en formación.

El sujeto en formación se concibe como un ser activo, de manera que construye aprendizajes con significado y sentido que articulen su realidad, es decir el aprendizaje está contextualizado, se convierte en algo importante y significativo para él.

“Cuando un aprendizaje es significativo para el alumno resuena en su experiencia vital, un aprendizaje es nuevo nodo de sentido que el alumno anuda con los hilos de su propia telaraña cognitiva, valoral y vital” (Beltrán, 2007).

Ahora bien, ¿cómo aterrizar estas ideas al contexto de la educación especial?, la autora de esta tesis plantea convoca a sumergirnos en el espacio educativo y reconocer a los alumnos como sujetos en formación, contextualizando su realidad social, su individualidad, sus propias características, desde la educación habría que proporcionar espacios de aprendizaje reales y significativos, considerar sus necesidades y transitar hacia el desarrollo de una posición en el mundo como sujetos autónomos, independientes, con voz propia, con decisiones, siempre con los apoyos pertinentes en cada caso, además de entrar en el terreno de la práctica docente reflexiva y el trabajo con otros colegas educadores. Somos los docentes quienes tenemos la posibilidad de transformar la enseñanza.

Esta concepción de la formación, implica la transformación de miradas y tradiciones educativas al respecto, esto es una tarea compleja que comprende a la educación. Con este posicionamiento situamos el proyecto de investigación - acción, el cual pretende apuntar hacia lo formativo a través de las experiencias artísticas colocando en el centro a los sujetos.

2.2 La educación artística como eje formativo para la educación especial

2.2.1 ¿Qué sucede con la educación artística en educación especial?.

Rastreando algunos documentos que registran datos acerca de las prácticas en torno a la educación artística en el contexto de la educación especial, desde su surgimiento como instancia oficial, encontramos algunas situaciones a destacar, en un intento por recopilar algunas piezas del rompecabezas de la compleja realidad educativa en este aspecto.

Por ejemplo, desde su fundación en 1870 y durante muchos años, en la Escuela Nacional de ciegos se enseñaba música y canto a través del aprendizaje de un instrumento, como el violín, la flauta, el oboe, el fagot, el arpa, el piano o el bandolón. La música se impartía simultáneamente a la parte académica, familiarizando a los alumnos con algún instrumento musical, el canto coral, la teoría de la música, el solfeo y por último la escritura de la música. (SEP-DEE, 2012).

En contraste, hoy en día la escuela nacional de ciegos paulatinamente ha dejado de lado estos aspectos musicales por diversas razones, ha optado por ofrecer desde hace algunos años, una especialidad en masoterapia, ya que significa una opción laboral para la población con discapacidad visual. Sin embargo, es posible observar tanto en espacios del centro histórico como en estaciones del metro a personas con discapacidad visual que se desempeñan en el área musical, aprendizaje que desarrollaron fuera del sistema escolar y qué también constituye

de alguna manera un campo laboral.

Por otro lado, en los años 80, las escuelas de educación especial llevaban un currículum alternativo al regular, llamado Guía curricular (SEP-DGEE, 1984). En ella la educación artística estaba situada dentro del área de comunicación, la cual adoptaba formas de expresión artística como dramatización, manejo de títeres, audición de cuentos, poesías, canciones, pintar, dibujar, modelar, entre otras, para favorecer el desarrollo del pensamiento representacional y la comunicación.

Además la guía curricular señalaba objetivos particulares y actividades para preescolar y primaria, referidos a la expresión a través del movimiento, la plástica, la música y las manualidades. En preescolar se planteaban actividades como: cantos individuales y en grupo alusivos a diferentes temáticas; producción de sonidos y ritmos con instrumentos de percusión y partes del cuerpo; expresión verbal y corporal. En primaria señalaba actividades relativas a la orquesta rítmica; relacionar objetos con su sonido; identificación de sonidos a través de movimientos o verbalizaciones; seguimiento de ritmos con instrumentos musicales; y coordinar movimientos de acuerdo a ciertas indicaciones.

Esta información proviene de dicho planteamiento curricular, y como puede notarse, había un gran énfasis en el área musical, sin embargo, no hay registros o investigaciones que arrojen datos certeros sobre lo que sucedía en la práctica. Al respecto, podemos identificar una visión de la educación artística enfocada en la producción, en el hacer, así como una mirada conjunta de los lenguajes artísticos no como asignatura sino como un apoyo para conseguir aprendizajes dentro del área comunicativa, persiguiendo propósitos como el seguimiento de instrucciones, identificación de las partes del cuerpo, desarrollo del lenguaje, motricidad y procesos cognitivos como asociación y deducción.

Actualmente, los CAM (antes escuelas de educación especial) se basan en el currículum oficial de educación básica vigente (SEP, 2011), el cual plantea para el

nivel preescolar el campo formativo de expresión y apreciación artística, en el nivel primaria la asignatura de educación artística, y en secundaria la asignatura de artes.

Por ejemplo, en el diseño curricular que corresponde al nivel preescolar, se menciona como propósito la potenciación de la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias de expresión personal a partir de distintos lenguajes artísticos, además del desarrollo de la apreciación y producción artísticas, por lo que la educación artística en preescolar tiene el propósito de cimentar las bases para que los alumnos desarrollen aspectos comunicativos, expresivos, creativos y personales a través de los lenguajes artísticos, los cuales se desarrollarán a lo largo de su educación básica. De esta manera se busca enriquecer el lenguaje, la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal e interacciones con los demás.

Así, el campo formativo en preescolar se organiza en cuatro aspectos relacionados con los lenguajes artísticos:

1. expresión y apreciación musical,
2. expresión corporal y apreciación de la danza,
3. expresión y apreciación visual, y
4. expresión dramática y apreciación teatral.

Cada aspecto plantea ciertas competencias y aprendizajes específicos de los lenguajes, que si bien no pretendemos hacer una descripción de ellos, sí rescatamos algunos rasgos importantes que se señalan, tales como la expresión de sensibilidades, la imaginación, la inventiva, las sensaciones, las emociones, los pensamientos, haciendo uso de los elementos de cada lenguaje artístico, como canciones, melodías ó música, representaciones visuales, teatrales, haciendo uso del cuerpo y del movimiento.

Ahora bien, es visible que los propósitos que subyacen al discurso curricular de la educación artística en preescolar, se justifican en la aportación de las artes al aprendizaje del alumno en otras áreas del desarrollo (cognitivo, socio-afectivo, comunicativo, motriz), pero también refieren al desarrollo de un sentido estético y disfrute insustituible que la experiencia artística brinda por medio de actividades de producción y apreciación. Entonces, ¿realmente qué sucede en la práctica escolar?

Contestar a esta pregunta resulta complejo ya que el resultado de la práctica es muy diverso, debido a la individualidad de cada profesor y cada grupo de alumnos, para ello, los lineamientos que rigen los CAM se basan en el modelo de atención de la DEE, el cual plantea que para el desarrollo del currículum se requiere “adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado” (SEP-DEE, 2012 pp.46); realizar “ajustes razonables”⁸ en función de las necesidades individuales” (pp30); y ofrecer “medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten el desarrollo académico de acuerdo con la educación inclusiva” (pp30).

Este discurso resulta tan abierto y ambiguo como cada interpretación que se le atribuya, sobretodo cuando “convoca a sus profesionales a utilizar su creatividad para diversificar estrategias de enseñanza (pp93)”, es decir, se trata de un reto mayor y nada fácil desarrollar el programa de estudio en la particularidad de cada aula. En este sentido, la realidad educativa de los CAM está centrada en la consecución de resultados palpables, de necesidades básicas de aprendizaje y autonomía, los cuales tienen un valor escolar y social. Son aprendizajes que valen la pena ser “adaptados” por su prioridad.

⁸ “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás de todos los derechos fundamentales” (DEE, 2012, pp31).

Sumando a este panorama, nos damos cuenta de que la educación artística no tiene un papel principal en los CAM, lo que se puede observar es la visión periférica de la educación artística, entonces ¿cuáles podrían ser los ajustes razonables para el campo de la educación artística? ¿cómo hacer que un alumno con discapacidad motriz desarrolle su sensibilidad hacia las artes visuales o la música?, ¿y para un alumno con autismo, de qué manera acercar experiencias artísticas en torno a la danza o el teatro?, etcétera, no sé si alguna vez lo han notado los profesores, quizás es más fácil colorear un dibujo o cantar una canción para formarse y entrar al salón, pero aún en este tipo de actividades, hay un componente artístico y estético que se desconoce.

La educación artística adolece de ser visualizada como un aprendizaje significativo para la educación especial, su práctica está permeada de tradiciones, creencias y decisiones de profesores ó directivos. Puede ser tan abierta y libre o tan limitada como cada docente y escuela lo decida.

Los profesores que laboran en educación especial se enfrentan a una realidad compleja. La formación docente de quienes se encuentran frente a grupo en los CAM es muy variada, desde pedagogos, psicólogos, terapeutas, maestros de educación física, docentes especialistas en alguna discapacidad, puericulturistas, auxiliares educativos, entre otros, lo cual comprende diversos perfiles profesionales.

Si bien esta situación amplía las posibilidades de trabajo, por otro lado presenta un problema, pues ¿cómo pretender el desarrollo de una educación artística mientras ésta se encuentra ausente en la formación inicial de los profesores? En educación especial es poco frecuente hallar profesores con perfiles profesionales en algún área o línea artística y se desconoce la existencia de cierta sensibilización hacia el arte.

Por otro lado, existen iniciativas y esfuerzos por impulsar una educación artística en contextos de discapacidad que no necesariamente cuentan con una formación docente en educación especial.

2.2.2 Proyectos educativos que vinculan arte y discapacidad.

A lo largo de la historia ha existido una relación intensa entre el arte y la discapacidad, consolidando una gran cantidad de artistas con ésta condición, ya que el arte se nutre de la diferencia y de las subjetividades, por lo tanto la discapacidad constituye maneras diferentes de ver el mundo. Además el arte ha jugado un papel importante para los derechos de éstas personas.

La implicación entre educación artística y discapacidad se ha desarrollado en los últimos años por numerosas instancias que operan fuera del sistema educativo oficial, tales como instituciones privadas, fundaciones y asociaciones civiles a nivel nacional e internacional a partir de la implementación de proyectos que van desde centros culturales, talleres de formación artística, empresas autogestoras, presentaciones en vivo, festivales e incluso venta de productos artísticos. Dichos proyectos promueven una educación artística para población con discapacidad y abarcan una gama de objetivos entre los cuales se encuentran los terapéuticos, recreativos, de formación disciplinar, de inclusión social y de mejora de la calidad de vida. La autora de este trabajo ha considerado importante reconocer algunos de ellos.

- En la ciudad de México, encontramos el Centro de Habilitación e Integración para Invidentes⁹ (CHIPI I.A.P.), que desde 1980 trabaja con población con discapacidad múltiple y discapacidad visual desde un enfoque centrado en el alumno que opera a través de un equipo interdisciplinario de profesionales. El proyecto incluye la enseñanza de la

⁹ www.chipi.iap.org.mx

música como un área a desarrollar en todos los alumnos además de terapia física, psicología educativa, comunicación y lenguaje, entre otras.

- La escuela mexicana de arte Down¹⁰ promueve la integración social, la reafirmación de la identidad y el autoestima de las personas con síndrome de Down a través de la educación artística, en específico de las artes plásticas. A través de ellas fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto, promueve la expresión y la comunicación y la formación de artistas.
- La fundación “Arte Down”¹¹ funciona como una escuela de arte para jóvenes con Síndrome de Down que imparte talleres de pintura, música, teatro, artesanías, danza, terapia de arte, entre otros.
- La asociación civil “Manik, arte para todos”¹² es una instancia que promueve talleres de educación artística como espacios recreativos y de inclusión para personas con y sin discapacidad.
- Por su parte, la fundación “Pasos”¹³ es una organización que genera alianzas y acciones en las áreas de educación, terapia, artes e investigación sobre la discapacidad, uno de sus objetivos es la inclusión social. Ofrece talleres para niños y jóvenes de teatro y danza.
- La asociación civil “La pirinola”¹⁴ promueve la integración social de personas con discapacidad, la expresión y creatividad a través de actividades culturales mediante una oferta educativa artística en las áreas de serigrafía, teatro, música y artes plásticas.

¹⁰ Perteneciente a la Fundación John Langdon Down A.C. (www.fjld.org.mx)

¹¹ Fundación Arte Down México A.C. (www.fundacionartedownmexico.blogspot.com)

¹² Manik Arte para todos (www.manik.org.mx)

¹³ Centro de Atención al niño y a la Familia A.C. (www.fundacionpasos.org.mx)

¹⁴ La Pirinola (www.lapirinola.org)

- La compañía de teatro “Seña y verbo” se constituye y posiciona como teatro de sordos. Es una asociación artística y educativa dedicada a promover la lengua y la cultura de los sordos desde hace más de 20 años, desarrollando diversos trabajos teatrales desde la mirada de la comunidad de sordos, logrando tener presencia internacional.
- El buró cultural artesano, con sede en la ciudad de Querétaro, ha desarrollado un proyecto denominado “Fotografía de ciegos” el cual se ha centrado en la enseñanza y aprendizaje de la fotografía para personas con discapacidad visual, este proyecto ha contribuido enormemente al campo.
- En 2007 surgió el proyecto Teatro Ciego MX¹⁵ el cual es una compañía teatral que se dedica a fomentar la cultura artística incluyente a través de proyectos artísticos a partir de la obscuridad, el sonido, la palabra y la imaginación, realizado por personas con discapacidad visual.
- En el estado de Tlaxcala, la asociación civil “Copitl”¹⁶ propone un espacio educativo y de desarrollo artístico para niños y jóvenes con discapacidades mediante expresiones artísticas como música, artes plásticas y visuales, danza y literatura. Su propósito es abrir canales de comunicación alternos, desarrollo cognitivo, motriz e interactivo con el entorno social.

Como podemos notar, estos son solo algunos proyectos que reflejan un esfuerzo por acercar las artes a los sujetos con discapacidad que impulsan trabajos artísticos desde ellos mismos, generando una posibilidad de desarrollo laboral y profesional, sin embargo, son iniciativas que surgen desde la sociedad civil, fuera del sistema educativo oficial, lo que significa que éstas propuestas difícilmente llegarán a vincularse con los espacios de educación especial oficial.

¹⁵ www.teatrociego.com.mx

¹⁶ Copitl desarrollo Artístico Integral A.C. (www.centrocopitl.blogspot.mx)

2.2.3 Proyectos educativos que vinculan música y discapacidad.

Con respecto al área de música existen también numerosas iniciativas al respecto, sobretodo en países como Inglaterra, Argentina o España, con diferentes propósitos, desde educativos, recreativos o terapéuticos. En México comienza a surgir ésta actividad que vincula el desarrollo musical en personas con discapacidad, por lo que sin embargo nos encontramos ante un área que se nutre de otras disciplinas, como la psicología, la pedagogía y la música. A este respecto existen diversos escenarios que marcan prácticas específicas como el arte-terapia, la musicoterapia o la educación musical especial, por lo que nos parece importante trazar una diferencia conceptual que nos permita comprender este aspecto y algunos proyectos educativos que relacionan la música y la discapacidad.

2.2.4 ¿Musicoterapia o Educación Musical Especial?.

Resulta importante trazar una diferencia entre Musicoterapia y Educación Musical Especial (términos planteados por la ISME¹⁷) lo cual no resulta una tarea sencilla, ya que en algunas ocasiones se les ha referido indistintamente o quizás resulta ambiguo establecer definiciones claras de sus campos de acción, y también es cierto que comparten una serie de elementos que nublan una mirada objetiva que las distinga.

Hablar de musicoterapia es un tema extenso que no pretende agotar el presente trabajo, sin embargo es pertinente su revisión, ya que es un término que suele evocarse cuando nos referimos a música y discapacidad. Schwarcz (2002) sostiene que la musicoterapia es un área del conocimiento discutida y redefinida internacionalmente, aunque no existe una única mirada o posicionamiento acerca de su naturaleza y por lo tanto de su definición.

¹⁷ International Society of Music Education www.isme.org

Existen modelos y propuestas en torno al campo de la musicoterapia que sostienen diferentes prácticas y visiones enmarcadas dentro del ámbito clínico, hospitalario y/o terapéutico dirigido a poblaciones y propósitos diversos. Es un campo de estudio que ha sido desarrollado con mucha fuerza en países como Inglaterra, Argentina y Estados Unidos.

El surgimiento de la musicoterapia data de los años 60's con Alvin en Inglaterra, quien es la primera en usar el término y comenzar a documentar su práctica. La refiere como el “uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, educación y adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales” (Alvin, 1967). Otros autores la han denominado como especialización científica, auxiliar de la medicina, técnica terapéutica complementaria, forma de psicoterapia, proceso sistemático de intervención, en fin, todas estas definiciones ubican a la música como medio para un propósito terapéutico. (Benenzon, 1976; Mordkowski, 1977; Lecourt, 1988; Verdau-Pailles, 1993; Bruscia, 1997; todos citados en Schwarcz, 2002).

Así se originaron algunos modelos de musicoterapia, como el propuesto por Madsen (1975; citado en Muñoz, 2008) en Estados Unidos centrado en un enfoque conductista y clínico de modificación de conducta, utilizando la música en “retraso mental”, técnicas cognitivas y refuerzos, foco de atención o recompensa; el modelo Benenzon (1976; citado en Muñoz, 2008) en Argentina trabaja en el ámbito científico y terapéutico para establecer canales de comunicación; o el modelo GIM (Guía Imaginaria con Música) desarrollado en Estados Unidos por Bonny (1993; citado en Muñoz, 2008) que consiste en la audición musical en estado de relajación para provocar imágenes, emociones e introspección. Como se observa estas iniciativas se encuentran dentro de un marco terapéutico.

Dentro de esta perspectiva psicológica y terapéutica existen planes de formación profesional en diversas Universidades de Argentina, España, Estados Unidos e Inglaterra.

Una propuesta interesante es la desarrollada por Nordoff y Robbins (1983) en Inglaterra, que aborda y documenta más de 20 años de trabajo musical dirigido a niños con discapacidad, centrándose en el proceso de creación musical para influir en el desarrollo, mediante un trabajo individual y colectivo de evocación de respuestas y destrezas musicales, proponen un interesante trabajo colaborativo entre profesor de educación especial, musicoterapeuta y músico. Consideran importante generar experiencias significativas, con una diversidad de propósitos de acuerdo a las necesidades. Abordan canto, ensambles instrumentales y dramatización.

Según la terminología utilizada dentro de la musicoterapia, se establece una relación entre el paciente/cliente con el terapeuta, en donde se definen objetivos terapéuticos según las necesidades específicas en cada caso. Así la musicoterapia se aleja del abordaje y de la práctica que adoptamos en este trabajo, sin embargo algunos proyectos constituyen parte de la esfera de la educación musical.

Por ejemplo, hay registros de los años 80 (Deschamps, 1986) sobre lo que se llamó “Primer encuentro de musicoterapia y psicodrama en la educación” realizado en la UPN abordando talleres para profesores con temas como “psico-música” social y musicoterapia. Deschamps (1986) señala el proyecto “La música del cuerpo” del Conservatorio Nacional de Música, en donde se observó un marcado esfuerzo e interés por la autora para difundir temas de educación, arte y terapia, y así comenzar un camino de propuestas para el contexto mexicano, sin embargo este camino parece que resultó truncado, ya que no fue posible rastrear publicaciones o información posterior al respecto.

Otra iniciativa en este campo surge hacia finales de los años 80 con la creación del Instituto Mexicano de Musicoterapia Humanista (IMMH), el cual actualmente opera bajo una línea de psicología Gestalt y desarrollo humano. En cuanto a

formación profesional en musicoterapia existen escasos cursos o diplomados que se ofrecen en la academia de Musica Fermatta, la Universidad Autónoma de Querétaro y algunas instituciones educativas privadas.

De igual manera, se encuentra el Taller de Musicoterapia¹⁸ desarrollado por Adriana Sepúlveda en la Facultad de Música de la UNAM (desde 2009) y el Taller de sensibilización musical y piano para alumnos con discapacidad de Gabriel Sierra Fincke en la Escuela de Iniciación Artística No. 4 del INBA (desde el 2010). Estos dos proyectos trabajan bajo un enfoque de educación musical, siendo estos los primeros trabajos que se pueden registrar en la ciudad de México.

Ahora bien, la Educación Musical Especial es un área bastante explorada y desarrollada en el contexto europeo así como en Estados Unidos y en Argentina.

Algunas aportaciones en torno a este campo las constituyen trabajos de Boltrino (2004, 2008) en Argentina; Perry (1995), Ockelford (2008), Nordoff y Robbins (1983), Willis y Peter (2000) en Inglaterra; Lacarcel (1995) y Vitoria (2005) en España, entre otros. Estos trabajos se han centrado en alumnos con diversas discapacidades: intelectual, síndrome de Down, discapacidad visual (ceguera y debilidad visual), motriz (parálisis cerebral), discapacidad auditiva (alumnos con implante coclear, hicoacúsicos, sordos), autismo y alteraciones graves del desarrollo.

A grandes rasgos, estos trabajos arrojan aportaciones valiosas en torno a diversos propósitos de carácter predominantemente educativo (aunque en algunos aparece en cierta medida un carácter terapéutico) que demuestran la influencia que tiene la música dentro del desarrollo social, cognitivo, afectivo y comunicativo de las personas con discapacidad, observando diferencias significativas en su desarrollo, por medio de instrumentos de evaluación estandarizados y no estandarizados; y

¹⁸ A pesar referirse a musicoterapia, las actividades, finalidades y metodología del taller no tienen un fin terapéutico.

con el uso de diversas metodologías y modalidades de intervención, sus resultados muestran que mejoran las conductas lingüísticas y sociales, la autoexpresión, la capacidad comunicativa, la memoria auditiva, visual y las habilidades musicales.

Ante este panorama, el presente proyecto de intervención se centra en un enfoque meramente educativo, no terapéutico, buscando incorporar a la educación musical como un eje formativo para el alumno, desde la educación musical.

2.2.5 La música como generadora de experiencias en los sujetos con discapacidad.

Ofrecer a los alumnos con discapacidad la oportunidad de explorar lenguajes artísticos significaría contribuir en experiencias, encuentros, revelaciones, sensaciones de nuevos lenguajes para comunicarse así como aportar a la formación de identidad individual y comunitaria.

En particular, los elementos del lenguaje artístico de la música pueden aportar al desarrollo de cualquier alumno, dependiendo del enfoque y la intención que se plantee, pues este puede tener propósitos musicales o no musicales. Lo que resulta interesante indagar se refiere a la manera en que la música aporta a la generación de experiencias artísticas y estéticas en esta población, para ello es importante comprender este escenario.

Definir el término experiencia estética no es una tarea sencilla, se trata de una noción compleja, la cual fue incorporándose como elemento importante durante el desarrollo de este trabajo, por ello en los siguientes párrafos nos adentraremos en señalar y explicar algunas ideas clave en torno a las nociones de experiencia, experiencia estética y experiencia artística, retomando planteamientos de Dewey, Jauss, La Breton y Dalcroze, para posteriormente ponerlas en contexto con la propuesta de intervención.

En este sentido, Dewey (2008) sostiene que en la culminación de una experiencia surge aprendizaje y significación. Para que la experiencia surja, el sujeto interactúa con su entorno, en esta interacción están presentes elementos como lo emocional (sensible), lo intelectual (pensamiento) y lo práctico (un hacer), también se encuentra presente lo estético. Una experiencia es un episodio que perdura en la memoria, que se distingue de otros acontecimientos por su nivel de significación, marcando un antes y un después, se conecta con experiencias pasadas, transforma al sujeto que la vive y es considerada subjetiva.

La experiencia “le significa algo” al sujeto, esta significación radica en que el presente se vincule con lo vivido en el pasado. El carácter transformador de la experiencia se refiere a que cambia miradas, deja una huella, reconstruye y conecta lo externo con lo interno, el pensamiento con la emoción. Se trata de un acontecimiento cargado de sentido, con significaciones y asociaciones subjetivas. En este sentido, la percepción y el cuerpo son elementos centrales para que la experiencia suceda. Estar en el mundo es adquirir una sensibilidad, un estilo de percibir, las percepciones sensoriales van construyendo relaciones simbólicas con el mundo. Hay infinitas maneras de tener experiencias perceptivas, y por lo tanto significaciones del mundo, de manera que la educación y la historia personal son cruciales.

El cuerpo es el vehículo vivo y cambiante a lo largo de la vida, la imagen corporal nunca termina de construirse, y por ende la relación con el entorno está en constante movimiento. Lo sensorial tiene una función primordial para el pensamiento, por ello la actividad sensorio motriz constituye una fuente común para el desarrollo de lo intelectual, de las nociones y percepciones. Una noción puede mostrarse en el plano sensorio motriz o práctico mucho antes de ser objeto de toma de conciencia o de reflexión, tal como se ha observado en nuestra propuesta.

Así, como señalan Dalcroze y Piaget, el mundo exterior va adquiriendo coherencia a partir del contacto con objetos y se va tejiendo una red de relaciones que poco a poco van evocando los objetos mental o verbalmente, así aparece el pensamiento, como acciones interiorizadas.

En este contexto es donde las artes cobran importancia fundamental, Dewey señala que los trabajos artísticos son celebraciones reconocidas de la experiencia ordinaria. Los elementos que ofrecen los lenguajes artísticos generan diversos modos de relación (Dewey, 2008), es decir, múltiples maneras de percibir, de interactuar y de establecer relaciones humanas en un sin fin de situaciones, el arte aporta algo a la experiencia humana que otros lenguajes no hacen.

Dewey propone establecer modos de relación que intensifiquen y refuercen las capacidades de comprender y de actuar mediante prácticas artístico -estéticas. Desde este lugar, la noción de experiencia se va complejizando para llegar a la experiencia estética y la experiencia artística. Comenzaremos mencionando que la capacidad estética es universal a todo ser humano, es parte de una necesidad natural. La experiencia estética, por lo tanto, es universal y común para todo ser humano.

Siguiendo con Dewey, la experiencia estética se refiere a la aprehensión y vivencia de modos de relación y la incorporación de ellos en la vida cotidiana. Bajo la mirada de Jauss (2002), en la experiencia estética hay primeramente un goce estético, un disfrute por parte del sujeto, quien experimenta algo de sí mismo en un hacer, experimenta y va construyendo su propio sentido del mundo. La experiencia estética proporciona un espacio de juego que renueva la percepción de la realidad, suspende el tiempo y abre puertas a otros mundos. Hace mirar las cosas nuevamente y gozar un presente más pleno.

La palabra gozar viene de *genosse – geniessen* y significa “alegrarse de una cosa”, sin embargo el gozo va más allá del mero placer sensorial, ya que al existir

una distancia entre el sujeto y el objeto, está presente una función cognitiva de la percepción estética que sucede como un proceso de aprendizaje y que permite la construcción de conocimiento. En este sentido, el gozo apunta hacia la significación.

El hecho de contemplar es inseparable de producir, esto marca una retroalimentación constante entre el sujeto con su entorno, y un principio de continuidad en la experiencia (Dewey, 2008). La conexión entre experiencias van transformando las significaciones del sujeto.

Jauss (2002) dimensiona la experiencia estética en tres niveles: producir, apreciar y compartir, es decir, engloba lo artístico y lo estético en una misma noción. Por el contrario Dewey asocia la producción con lo artístico y la apreciación con lo estético.

La experiencia estética está cargada con una significación simbólica, es decir, una significación que no es un mensaje sino un símbolo polisémico y cargado de significado. En ella no se conoce intelectualmente el significado, sino que se experimenta o se vive. En este sentido los objetos estéticos proporcionan experiencias mentales que están en continuidad con experiencias reales (Equihua, s/f) tejiendo así un continuum y una red de experiencias subjetivas que van conformando al sujeto.

Desde estos planteamientos nos situamos para la creación del proyecto de intervención, si bien estos estudios cada vez se amplían más, casi no existe información bibliográfica o investigaciones que arrojen datos sobre el proceso de la experiencia estética en sujetos con discapacidad en concreto.

La propuesta toma a los sentidos como punto de partida en la interacción del sujeto con el mundo y con los objetos, la idea de lo sensorial como forma primaria de la percepción, que en algún momento posterior llevará a la abstracción. Por lo

que la experiencia tiene un principio sensorial con el propósito de acercar al sujeto hacia lo estético.

Al ser subjetiva, la experiencia en cada sujeto tiene su propio camino, no hay una sola ruta, de manera que se proponen situaciones didácticas en las cuales los alumnos interactúen con objetos de diversas características y posibilidades sensoriales, lo cual va generando sensaciones y percepciones en cada uno de ellos, un hacer, tocar, escuchar, observar, conectar con experiencias anteriores además de apreciar de distintas maneras, ritmos, modos de relación, apuntalando así hacia una construcción estética propia y exclusiva en cada sujeto.

Sin embargo, en una condición de discapacidad la percepción sucede bajo lógicas distintas, el sujeto percibe de maneras determinadas por el contexto y por las características de su propio cuerpo, a través de los sentidos, de manera que el esquema corporal, el movimiento, la visión, el oído, el tacto perciben de diversas formas, y en la mayoría de los casos algunos sentidos cobran mayor relevancia que otros para conocer el mundo. Lo simbólico se va construyendo por diferentes caminos, por lo tanto una condición de discapacidad demanda la construcción de múltiples vías alternativas.

Continuando con la conceptualización de la experiencia estética, Jauss y Dewey sostienen que existe un componente reflexivo en ella, en el cual, desde este proyecto no ha sido posible indagar, por lo que no sería posible asegurar que la propuesta logró experiencias estéticas en los alumnos, debido a que se realizó un análisis de los datos obtenidos a partir de especulaciones sobre aspectos observables, principalmente en lo referente a la interacción con los objetos, por ejemplo.

Ahora bien, se pensaría que las experiencias derivadas de los lenguajes artísticos desde la producción y la apreciación, desde lo artístico y lo estético involucran al

cuerpo, a los sentidos, al pensamiento, a las emociones y conecta con los sujetos de manera directa, a través de un lenguaje no verbal.

2.2.6 Hacia la construcción de la propuesta

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, el diseño del proyecto de intervención ubica a las artes como un camino para generar experiencias en los alumnos y enriquecer su proceso formativo, permitiéndole transitar hacia una educación sensible, adecuada a sus características. Desde este sentido nos referimos a experiencias estéticas y artísticas como procesos interrelacionados, es decir, no hay una separación entre ellos, pero tampoco existe un término en el campo que englobe a ambos.

De esta manera, compartimos la mirada de Molina (2010), quien visualiza a las experiencias artísticas y estéticas como generadoras de espacios inclusivos: acoger al otro sin imposiciones, reconocerlo, hacerlo partícipe en igualdad de condiciones. La educación inclusiva significa entonces que todos aprendan juntos sin importar sus diferencias individuales, las cuales se respetan y se valoran creando espacios de encuentro que les permitan acceder a distintos medios de expresión y comunicación. Tomar en cuenta el individuo tal y como es, aquí y ahora, sea cual sea su edad, sus capacidades o dificultades. El arte posibilita esto.

Existe una vasta bibliografía acerca de la implicación del arte con la formación integral de cualquier persona (con y sin discapacidad), el trabajo con los elementos de los lenguajes artísticos desarrolla la individualidad y la colectividad; construye sentidos y significados; reconoce y da forma a lo que se percibe, piensa y siente; detona y estimula habilidades de sensibilidad, percepción, creatividad e imaginación a través de experiencias con los elementos, materiales y recursos que ofrecen las artes: imágenes, sonidos, movimientos, formas, etc. (Abad, 2009; SEP, 2011).

Desde este lugar, el trabajo con elementos sonoro – musicales genera percepciones sensoriales y disfrute al escuchar, palmeo, tocar un objeto que suena, mirar a los otros o cantar, acciones que se van implicando en el sujeto para construir aprendizaje y pensamiento. Los objetos sonoros conducen la percepción, convirtiéndose así en medios para generar interrelaciones entre el sujeto con los objetos y con los otros para alcanzar experiencias.

De este modo, se concibe a la música como sonoridad y como movimiento, de manera que tenga sentido para los alumnos. La educación musical así vista toma en cuenta al cuerpo como intermediario entre el sonido y el sujeto, para establecer asociaciones sensoriales y cognitivas. El movimiento tiene un papel primordial en la experiencia musical para posteriormente expresar. La música puede ser un punto de encuentro entre sujetos.

La música es un lenguaje universal que expresa sentimientos, emociones, estados de ánimo, que puede generar atmósferas o ambientes, que establece vínculos entre los seres humanos, es decir, la música posee infinitas posibilidades.

De acuerdo con Hemsy de Gainza (1964), la finalidad básica de la educación musical es la construcción de un puente entre el niño y la música, a través de un intercambio de experiencias y emociones, en donde es de fundamental importancia el diseño de cualquier situación didáctica que surja del conocimiento de los niños, de sus intereses, características y necesidades. Por lo tanto quien guía es el profesor, dando valor y sentido a la formación musical como experiencia formativa.

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN – ACCIÓN. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 El contexto de intervención: reconocimiento del Centro de Atención Múltiple

Elegimos desarrollar un proyecto de intervención dirigido a un grupo de alumnos con discapacidad, a modo de profundizar en la experiencia que habíamos dejado en el tintero después de la titulación de la licenciatura, además de la búsqueda de alternativas para el problema educativo identificado. Así se contactó con un Centro de Atención Múltiple que contara con las condiciones propicias desarrollar el proyecto.

El trabajo de indagación inició en febrero de 2015 (ver Apéndice A) con la intención de reconocer la escuela, su historia, funcionamiento, actores y prácticas, con el fin de contextualizar y comprender algunos rasgos de la cultura escolar, en específico hacia la educación artística. Por lo que se realizaron diversas visitas semanales de observación participante en las aulas, así como entrevistas al personal directivo y docente, en este sentido la observación realizada permitió conocer el trabajo de cada grado y sus problemáticas particulares, así como la disposición hacia la realización de la propuesta.

En este sentido, es importante considerar que el CAM, como cada escuela se constituye como un sistema cultural, simbólico e imaginario (Yentel, 2006) de manera que conviven elementos de estos tres sistemas en un conjunto de normas, valores, pensamientos, acciones, lenguaje, códigos, significaciones, recuerdos y deseos que modelan las conductas de la comunidad escolar y establecen la manera de vivir en la institución.

Una noción que nos ayuda a comprender el funcionamiento del CAM es la cultura escolar, que siguiendo el planteamiento de Pérez Gómez (2004), se refiere a

todas aquellas reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades así como los valores y las expectativas que desde fuera influyen en la vida de la escuela y del aula.

Berger y Luckmann (1968), por otro lado, se refieren a un proceso de institucionalización, en donde las acciones habituadas compartidas se repiten e incorporan como formas de actuar tipificadas y repetidas, nos lleva a pensar que “así se hacen las cosas” sin ser cuestionadas, para ello hay que comprender el proceso histórico de la institución, camino por el cual se ha dado la sedimentación de prácticas, tradiciones, mecanismos de legitimación y un inconsciente colectivo. Si bien no se pretende profundizar de manera puntual en estos aspectos, ni criticar o juzgar las prácticas y concepciones del CAM, consideramos pertinente apuntar algunas observaciones al respecto.

Se trata de un Centro de Atención Múltiple ubicado en la ciudad de México, el cual cuenta con más de 50 años de funcionamiento, lo cual implica que ha atravesado por todas las reformas de educación especial en el país. Fue creado en los años 60 como escuela de perfeccionamiento, posteriormente en los años 80 funcionó como escuela de educación especial y desde la década de los 90 funciona como un CAM.

El funcionamiento del CAM se rige por el modelo actual de atención de la DEE y tiene una estructura organizativa donde ubica dirección, dos subdirecciones, un equipo de apoyo (denominado SATE¹⁹, formado por personal de psicología, trabajo social, lectura y tecnología de la información y comunicación); profesores frente a grupo, auxiliares educativos, profesores de educación física, así como personal de limpieza y vigilancia.

¹⁹ Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela

Los profesores cuentan con formación profesional diversa que incluye pedagogos, psicólogos, profesores especialistas en varias áreas (problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva) así como auxiliares educativos. Hay profesores que han laborado en la escuela desde hace más de 20 años y también profesores de reciente incorporación. En general las trayectorias académicas y laborales de los profesores se encuentran dentro de la educación especial, ya sea en otros CAM, en USAER²⁰ o en zonas de supervisión.

Sus modalidades de trabajo se dividen en dos niveles: básico (preescolar, primaria y secundaria) y laboral (especialidades: costura, confección y bordado; preparación de alimentos y bebidas; fabricación de muebles de madera). La jornada escolar es de tiempo completo, de 8 de la mañana a 4 de la tarde, en ese horario se distribuyen los momentos para activación física, desayuno, trabajo académico, recreo, comida, clases de educación física, actividad en la biblioteca o en el aula de cómputo.

El transcurso de la jornada escolar se vive de una manera particular, se podría decir que existe cierto ritmo en la mayoría de las aulas y en la escuela en general, muchas de las actividades escolares, desde la apreciación de esta autora, suceden “sin prisa”, quizás el uso del tiempo tenga relación con la duración y el transcurso de las ocho horas, tal vez esto signifique contar con “mucho tiempo” a lo largo del día para realizar las actividades.

En relación con lo anterior, se puede observar una marcada importancia para el desarrollo de actividades relacionadas con la formación de hábitos de higiene y alimentación, incorporando como elemento central para la jornada escolar la noción de rutina, la cual es sostenida por los profesores como una de las prioridades a desarrollar en los alumnos, en la nombrada búsqueda de autonomía e independencia, por lo tanto se establece un cierto orden de actividades a lo largo de la jornada. En el currículum de educación especial de los años 80, los hábitos

²⁰ Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular.

constituían un aspecto central a aprender. Actualmente, la rutina continúa siendo una necesidad educativa para este contexto.

Ante ello, se incorporan como actividades y aprendizajes referentes a hábitos de higiene, habilidades prácticas o de autonomía personal, como el lavado de manos y dientes, tomar cubiertos, comer, ir al baño, etc. ocupando un tiempo considerable para que los alumnos lo realicen, ya que cada uno tiene su propio ritmo y la mayoría requiere apoyo de los profesores. En cuanto al trabajo académico en las aulas, fue posible notar que está centrado en español (escritura y lectura) y matemáticas (colores, figuras geométricas, conteo, conjuntos, operaciones aritméticas).

Al CAM asisten alrededor de 120 alumnos, distribuidos por edades en grupos que van desde 5 a 20 integrantes. Cada grupo es una realidad distinta, debido a la convergencia de diversas situaciones y discapacidades. En general, la discapacidad intelectual permea en la mayor parte del alumnado, seguido por discapacidad motriz, autismo, discapacidad visual, auditiva y en menor medida discapacidad múltiple.

A grandes rasgos, se observaron estos aspectos generales como los más importantes para el reconocimiento del funcionamiento del CAM, sin duda adentrarse en la realidad escolar de un contexto requiere sensibilidad y apertura para sumergirse de manera objetiva y propositiva. Posterior a ello, nos adentramos al reconocimiento de las prácticas escolares en torno a la educación artística.

3.2 Miradas y prácticas de la educación artística en el CAM

Continuando con el periodo de indagación, averiguamos sobre las ideas que tienen los profesores acerca de la educación artística, se realizaron entrevistas semiestructuradas y abiertas a partir de 4 preguntas (Ver Apéndice B), así como

observaciones rescatadas en el diario de campo sobre las visitas realizadas a las aulas. A partir del análisis de la información recuperada, rescatamos algunos datos.

De manera general, la educación artística es concebida como una asignatura plasmada en el currículum oficial, aunque en los horarios de algunos grupos, ésta se encuentra señalada en los días viernes a las últimas horas de la jornada, lo que resulta significativo pues se podría relacionar con entretenimiento o relajación. En preescolar y primaria, cada profesor de grupo trabaja la asignatura en su aula, de acuerdo con su experiencia y con los conocimientos previos o preferencias personales. Entre el profesorado es frecuente escuchar la “falta de” formación especializada en alguna disciplina artística, situación que perciben como una debilidad, además señalan la ausencia de algún profesor especialista en el área.

También se pudo observar que la educación artística se materializa en diversas actividades, principalmente de carácter instrumental, con énfasis en el hacer, como es el caso de pintar o dibujar; de ensayar repetidas veces para lograr un producto final en el caso de preparar un “baile” o de montar una obra de teatro; en algunos grupos las actividades musicales están incluidas dentro de las actividades denominadas como “de rutina” realizadas diariamente durante la primera hora de la jornada, principalmente utilizando discos de música infantil para cantar.

Por otra parte, en secundaria se trabaja la asignatura de Artes, como lo señala el currículum, en el CAM esta asignatura es impartida por la profesora de lectura, quien aborda los elementos de los lenguajes artísticos mediante proyectos, creando situaciones didácticas de acercamiento con las artes para los jóvenes, entre las cuales destacan momentos de producción y apreciación de trabajos artísticos, incluyendo visitas a museos, acercamiento con diferentes materiales y elementos de los lenguajes, de manera que cada lenguaje artístico se aborda durante un bimestre y al final del ciclo escolar se muestra a la comunidad las producciones realizadas, como obras de teatro.

Estos trabajos son valorados por la comunidad escolar, sin embargo dichas situaciones didácticas se dirigen sólo al alumnado de secundaria y queda como una asignatura a cargo de una profesora ajena a la función de las Artes, pero con iniciativa para realizarlo. De este modo, identificamos que la educación artística se trabaja de manera formal en secundaria, no así en preescolar ni en primaria.

Sin embargo, la comunidad docente frente a grupo del nivel primaria reconoce el valor que tiene la Educación Artística en los alumnos, a continuación se mencionan comentarios de algunas profesoras:

Retomamos algunas actividades y hacemos adecuaciones que les sirvan a los niños para desarrollar habilidades (...) para estimular el lenguaje, para estimular la expresión, para estimular sus movimientos, su coordinación, pero no tengo formación en específico en educación artística. (...) les sirve muchísimo porque es una forma divertida de que ellos aprenden; se les hace como más fácil, más divertido y lo logran hacer. Son creativos por naturaleza.

(Profesora de primer grado de primaria. Licenciada en educación especial, área audición y lenguaje. 6 años de experiencia docente. Entrevista audio-grabada. 20 de marzo de 2015).

Yo creo que les ayuda mucho, mucho a expresarse (...) sí es una forma de comunicarse, sí es una forma de atraer el trabajo con ellos, de crearles un ambiente diferente, de estar contentos, que a nuestros niños les hace mucha falta porque allá afuera y la discriminación es muy alta.

(Profesora de tercer grado de primaria. Licenciada en Pedagogía. 26 años de experiencia docente. Entrevista audio-grabada, 20 de marzo de 2015).

Yo les pongo canciones para motivarlos, por ejemplo si están un poco inquietos les pongo música y bailamos (...) y la música los relaja mucho sobretodo a los niños autistas la música los ayuda mucho para concentrarse, para tranquilizarse, para tener más su atención; entonces yo sí creo que les sirve mucho.

(Profesora de cuarto grado. Licenciada en Psicología, 2 años de experiencia docente. Entrevista audio-grabada, 20 de marzo de 2015).

Aprecio mucho algunas artes, las aprecio y me encantan y exploro fuera de mi actividad como maestra (...) debe haber una sensibilidad de la apreciación del arte ¿no?, (...) por ejemplo con mis alumnitos que tuve (...) en educación inicial, en lactantes y maternal, era casi un musical nuestras clases, cantábamos para todo, me gustó mucho el trabajo de lenguaje con alumnos con discapacidad para favorecer la locución, en fin, la buena articulación, y cantábamos para muchas cosas, eh, la música y las canciones dan para tanto.

(Profesora de quinto grado de primaria, Licenciada en educación especial en el área de deficiencia mental, 23 años de experiencia docente, entrevista audio-grabada, 20 de marzo de 2015).

A través de los diferentes discursos, se observa que las profesoras muestran un saber compartido sobre la educación artística, reconocen la importancia para los alumnos, también manifiestan un vínculo entre la educación y las artes, en el cual está claro que las artes “sirven para algo”, en este caso, para lograr aprendizajes en otras áreas como la comunicación, la expresión, el lenguaje o estimular otros aspectos del desarrollo. Por otro lado también se percibe una visión del uso de algunas manifestaciones artísticas, como la música y la pintura para motivar, ambientar, atraer la atención de los alumnos o relajar.

Desde este lugar, podría leerse que la educación artística es concebida (desde palabras de las profesoras), como un medio para desarrollar las principales necesidades educativas de la población con discapacidad: el habla, la comunicación, la atención o la motivación, también como una forma de ambientación en el trabajo dentro del aula, por lo que intuimos que se sabe que las artes pueden ser un espacio de participación, de creación de ambientes y que involucra un saber, un disfrute y un hacer.

Otro aspecto importante es el sentir de los profesores respecto a sus propios conocimientos sobre la educación artística y sobre las artes. Manifiestan su escaso acercamiento a experiencias artísticas, consideran que para trabajar las artes en el aula es necesario contar con la preparación pertinente en torno a algún lenguaje artístico, lo que genera desconocimiento acerca del camino a seguir para abordar las artes en el aula, parece ser que la información contenida en los programas de estudio es insuficiente para que se lleve a cabo. Observamos que la formación docente está implicada en este aspecto.

La gama de posibilidades que ofrece la educación artística puede utilizarse como un aspecto central para la formación de alumnos con discapacidad, que si bien dentro del CAM se hallan ciertas actividades con relación a la educación artística, el profesorado muestra interés por conocer maneras distintas de acercamiento con las artes que aporten elementos para el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y así generar espacios de participación.

A partir de la información recabada hasta este punto en el proceso de indagación, se procedió a realizar un proceso de observación participante en las aulas de primaria y preescolar, para establecer un diálogo con los profesores, de manera que se obtuviera más información sobre las prácticas dentro de las aulas, reconocer a los alumnos y a los profesores, además de sondear la pertinencia de la intervención.

Se delimitó el grupo piloto con el cual se llevaría a cabo la propuesta de intervención, para elegirlo se establecieron los siguientes criterios de elección: la diversidad de características del alumnado, la disposición del profesorado para participar en el proceso de investigación-acción, así como la consideración de posibles cambios de un ciclo escolar a otro. Bajo estos tópicos se seleccionó el grupo de preescolar, el cual además mantendría a la profesora titular en el ciclo escolar siguiente, momento en el cual se llevaría a cabo la intervención.

Simultáneamente, se realizó la revisión bibliográfica sobre investigaciones y propuestas educativo musicales, para así esbozar los primeros planteamientos que componen la propuesta de intervención adecuada para los alumnos del grupo, contemplando ciertos aspectos musicales con la finalidad de generar en el aula un espacio de experiencias artísticas, para alumnos y profesoras. A la par se comenzó a trabajar sobre el rediseño de la propuesta en la cual se relacionan las nociones de experiencia y de aprendizaje con algunos planteamientos educativo – musicales.

Posteriormente a la elección del grupo piloto se llevó a cabo una reunión con el personal directivo y docente a cargo, para dialogar sobre el proceso de la intervención y establecer acuerdos acerca de la propuesta: periodicidad y horario de las sesiones, gestión de autorizaciones correspondientes con padres de familia. Se llevó a cabo una reunión con padres de familia para comunicar el proyecto, solicitar autorizaciones para registro de la información.

3.3 Fundamentos educativo – musicales para la propuesta

A continuación desarrollamos los aspectos educativo musicales considerados para el diseño de la propuesta, encontrando relaciones con la noción de experiencia estética y discapacidad desarrollada en el apartado anterior.

3.3.1 El sonido como detonador de la experiencia.

El sonido es un fenómeno vibratorio. La vibración sonora es un movimiento ejecutado por un cuerpo, este fenómeno físico produce en nosotros una impresión sintética que denominamos sonido.

El sonido, como materia prima de la música, fue el elemento tomado para detonar la experiencia, es decir, el sonido está presente en la interacción entre un sujeto con su entorno o con un objeto. Como señala Schafer (1979), el oído se abre y

escucha, prestando atención a los sonidos del entorno, lo que permite que el fenómeno sonoro sea una experiencia personal.

Se toma en cuenta que el sonido es escuchado desde una percepción amplia de los sentidos, también se siente y se mira. Desde este planteamiento se introduce al niño en el mundo sonoro “sin teoría y sin solfeo”, más bien se trata de un proceso práctico de descubrimiento, escucha, exploración y emisión sonora. En este sentido, las posibilidades que puede detonar la educación musical se refieren a experiencias sensoriales, sentido del tiempo y del espacio, conciencia corporal y sonora, coordinación motriz, estimulación del lenguaje, desarrollo de habilidades sociales, entre otras.

3.3.2 “Música para todos”.

De igual manera se recuperaron algunas consideraciones que realizan Willis y Peter (2000) en torno al trabajo musical en alumnos con discapacidad, plasmado en su trabajo “Música para todos”, en él plantean la importancia de la experiencia en grupo para la construcción del aprendizaje y algunos principios entre los cuales retomaremos tres de ellos: la amplitud de la experiencia, el enfoque multisensorial y la estructura de sesión. La propuesta de intervención que diseñamos los retomamos ya que se trata de un proyecto llevado a cabo durante varios años en escuelas de educación especial en Inglaterra, que arroja valiosa información acerca de los alcances de un trabajo musical que puede adaptarse al contexto del grupo piloto.

- Amplitud de la experiencia. Se refiere al aislamiento de aspectos musicales para ofrecer un trabajo diferenciado y secuenciado que planifique el progreso de todos los miembros del grupo, así como la repetición de actividades con diferentes requerimientos cada vez, o su estratificación, adaptándolas y enriqueciéndolas. La amplitud de la experiencia debe posibilitar la exploración a profundidad de algún elemento musical.

- Enfoque multisensorial. Tomar en cuenta las particularidades sensoriales de los alumnos para que trabajen en relación con sus posibilidades. En este aspecto los materiales se pueden presentar de diferentes maneras a los alumnos. Algunos de ellos pueden ser adaptados o elaborados para la manipulación de todos.

Se pueden incluir apoyos visuales, táctiles, auditivos para enganchar, establecer conexiones y centrar atención. De igual manera en la actitud del profesor es importante ser receptivo y abierto para notar respuestas no verbales. En este aspecto sugiere tomar en cuenta:

- instrumentos que puedan tocarse con una sola mano.
 - instrumentos de percusión de gran superficie.
 - instrumentos que se puedan sacudir, percutir, rasguear y soplar.
 - objetos sonoros adaptados o diseñados para las necesidades específicas, (como un platillo o sonajas suspendidas de un atril).
 - instrumentos cuyas vibraciones se puedan sentir.
 - instrumentos que pueda tocarse en forma instintiva.
 - utilizar símbolos o imágenes visuales (pictogramas).
 - repeticiones y frecuencia periódica con diversas actividades musicales.
 - oportunidades estructuradas para experimentar.
- Estructura de la sesión. Situar a cada alumno en el contexto del grupo, como participante importante dentro del mismo. Proponer sesiones activas y fomentar realizaciones musicales de los alumnos relativas a escuchar, cantar y tocar. Willis y Peter (2000) proponen que las sesiones se organicen en fases, las cuales hemos adaptado en función del contexto:
 - a. Presentación del tema y actividades introductorias (canción de saludo o actividad conocida como bienvenida seguido de un detonador: fragmento musical, imagen u objeto)

- b. Desarrollo y exploración del tema (tareas estructuradas, profundización del trabajo con elementos musicales).
- c. Selección para el cierre (actividad de carácter flexible dependiendo de la relevancia y del desarrollo de la sesión, puede llegar a la creación colectiva. Canción de despedida).

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Con el fin de recabar la información suficiente y pertinente para el análisis posterior, se definieron los siguientes instrumentos:

1. Diario de campo. Elaboración de un registro escrito a partir de lo ocurrido en las sesiones, incluye descripciones de los hechos observables así como percepciones personales con el propósito de sistematizar los aspectos mas sobresalientes de las sesiones.
2. Registro en audio-grabaciones. Inicialmente se había solicitado realizar videograbaciones, las cuales no fueron autorizadas debido a lineamientos oficiales que prohíben dicha actividad. Ante esta situación se tomó la decisión de emplear el registro de audio de las sesiones, a fin de tratar de recabar la mayor información posible.
3. Entrevistas a profesoras participantes. Las entrevistas a las profesoras se realizaron durante y después de la propuesta de intervención, con el fin de conocer y tomar en cuenta sus percepciones y observaciones en los alumnos, así como promover la reflexión sobre su propia práctica.

3.5 Participantes

A continuación se describen algunos datos que contextualizan a los participantes de esta experiencia. Se trató de 4 profesoras (incluyendo a la profesora investigadora) y 10 alumnos. Con el fin de mantener el anonimato acordado para el presente proyecto y debido a las políticas de protección de datos, los nombres de los participantes han sido cambiados (excepto el de la investigadora).

3.5.1 Las profesoras.

La profesora Sonia, titular del grupo, cuenta con 22 años de experiencia docente en todos los niveles de educación básica (especial) y su formación ha sido en el área de problemas de aprendizaje de la licenciatura en educación especial. Su personalidad la ha llevado a comprometerse en un estilo docente que enfatiza el desarrollo de la autonomía y la independencia, así como el seguimiento de normas y límites en sus alumnos.

La profesora Alicia, auxiliar educativo en el grupo, cuenta con 20 años de experiencia en educación especial, 5 de los cuales ha laborado en el CAM, su formación inicial fue de secretariado, y ahora se encuentra en formación pedagógica como auxiliar educativo, debido a sus intereses.

La profesora Lucía, también auxiliar educativo en el grupo, ha tenido 9 años de experiencia en el CAM como equipo de apoyo en el área de psicología, ya que su formación fue en el área de Psicología educativa.

La profesora Mariana, profesora investigadora y autora de esta tesis, cuenta con formación en educación especial y educación musical. Ha laborado 6 años como profesora de USAER, profesora de música en diversos sectores y niveles.

3.5.2 Los alumnos.

Se trabajó con los diez alumnos del grupo de preescolar del CAM, para quienes fue diseñada la propuesta, las profesoras interactuaron con ellos en el trabajo cotidiano durante el periodo de observación, reconociendo sus características.

Es importante aclarar al lector que se decidió utilizar la simbología de la discapacidad con la única finalidad de facilitar al lector la identificación de los alumnos y la comprensión de las descripciones del capítulo 4 correspondiente al análisis de datos. El Apéndice D muestra un esquema ilustrativo de la conformación del grupo de alumnos.



Daniel es un niño de 4 años de edad que ingresó por primera vez a la escuela en este ciclo escolar, cursando el primer grado de preescolar. Tiene contacto corporal con las profesoras, le agrada tocar el cabello y olerlo, la mayoría de las veces juega solo y cuando algo no le agrada o se siente incómodo, grita o llora. Su expediente menciona una condición de discapacidad intelectual y autismo.



Sergio tiene 4 años, le gusta mirar a otros niños jugar y se comunica diciendo su nombre, “sí”, “no”, algunas otras palabras y sonriendo. Presenta discapacidad motriz derivada de una parálisis cerebral (cuadraplejia espástica), este es su segundo año en el CAM y también cursa el primer grado de preescolar.



Antonio es un niño de 4 años, usa lentes y se comunica con los demás señalando objetos y emitiendo algunos sonidos, en algunas ocasiones se queda mirando lo que llama su atención y prefiere ser guiado de la mano para desplazarse, cursa el primer grado de preescolar, su condición es de Síndrome de

Down, por lo tanto presenta discapacidad intelectual, es al igual que Daniel, su primer ingreso a la escuela.



Diego tiene 5 años, menciona su nombre constantemente a lo largo del día, también las palabras “sí”, “no”, la mayor parte del tiempo de la jornada escolar llora, todo lo que toca lo conoce con su boca, es su segundo ciclo escolar en el CAM, cursa segundo grado de preescolar. Presenta una condición de discapacidad visual e intelectual.



Eduardo cursa el segundo grado de preescolar, tiene 4 años y es un niño que disfruta manejar carros de juguete, habla mucho (aunque no le entendamos), se expresa con señas comunicando claramente lo que necesita, le asustan los ruidos muy fuertes. Presenta discapacidad intelectual (Síndrome de Down) y es su tercer año en el CAM.



Alejandro tiene 5 años, es su segundo ciclo escolar en el CAM y cursa el segundo grado de preescolar. Se expresa con señas y múltiples gestos y además emite sonidos bastante fuertes, en ocasiones grita, le gusta participar en todas las actividades escolares, corre muy rápido. Presenta discapacidad auditiva (sordera) por lo tanto utiliza auxiliares auditivos, aunque prefiere quitárselos.



Annika es una niña de 4 años que se comunica diciendo algunas palabras, entre ellas los nombres de sus compañeros y profesoras. Le gusta acercarse a las maestras y es cariñosa con ellas, cuando algo le desagradaba prefiere alejarse y estar sola, le gusta esconderse y jugar a manejar carros de juguete, presenta discapacidad intelectual (Síndrome de Down), es su tercer año en el CAM y cursa segundo grado de preescolar.



Hugo es el mayor del grupo, tiene 5 años, cursa tercer grado de preescolar y es su segundo año en el CAM. Le gusta participar en las actividades escolares aunque le gusta proponer y guiar a los demás, se comunica con señas y con algunos sonidos vocales. Algunas veces parece estar de mal humor y puede interrumpir lo que hacen sus compañeros, además de “molestarlos”. Presenta discapacidad auditiva (hipoacusia).



Brenda también cursa el tercer grado de preescolar, tiene 5 años, se comunica con algunas palabras, dice los nombres de sus compañeros y de las profesoras, le gustan mucho las muñecas y juega a imitar a las profesoras, disfruta el juego con los demás y cuando se termina el recreo quiere seguir jugando. Su condición es de discapacidad intelectual (Síndrome de Down).



Sebastián es un niño de 5 años, de nuevo ingreso al tercer grado de preescolar en el CAM en este ciclo escolar, anteriormente acudía a otro CAM, le agrada realizar las actividades escolares, siempre desea ser el primero en pasar, por lo que prefiere no esperar turnos, cuando se enfada grita y llora, utiliza señas para comunicarse, presenta discapacidad intelectual (Síndrome de Down).

Ya que se ha presentado a los participantes, se muestra el diseño de la propuesta.

3.6 Diseño de la propuesta.

La estructura de la propuesta fue diseñada a partir de un continuo análisis y reflexión que conformaron ajustes y replanteamientos en cada sesión, conforme fueron desarrollándose. Se tomaron en cuenta los fundamentos educativo musicales que sostienen el proyecto, además de la adaptación de los aprendizajes esperados del campo formativo de expresión y apreciación artística del nivel preescolar, de manera que se propiciara una articulación con las interrogantes de

esta investigación.

La propuesta consistió en 12 sesiones con una duración de 45 minutos cada una, con una frecuencia de dos veces por semana dentro del horario escolar, cada sesión incluyó un proceso de reflexión posterior y un registro de la experiencia desde la perspectiva de la investigadora así como de las profesoras participantes, con implicación directa en la práctica educativa de las profesoras de grupo.

Por ello, es fundamental mencionar que la propuesta no es una receta, es decir, consideramos que difícilmente podría ser replicada tal cual en otro contexto escolar, sin embargo hay algunos elementos que si podrían dar pautas para rediseñar alguna otra propuestas didácticas de educación musical bajo este enfoque.

3.6.1 Objetivos

Los objetivos de la propuesta parten de los planteamientos educativo musicales de Schafer, Willems y Hemsy de Gainza, además están directamente vinculados con aspectos curriculares de los alumnos con quienes se trabajó, estos corresponden al campo formativo de expresión y apreciación artística del nivel preescolar, específicamente en el aspecto musical, sin embargo se consideraron y elaboraron los siguientes, para fines de la investigación.

Objetivo general

Generar experiencias musicales en los alumnos a través de elementos de la educación musical (audición, exploración sonora, canto y trabajo instrumental) para enriquecer su formación y generar espacios de participación dentro del aula.

Objetivos particulares

1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas.
2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo (manos, pies, boca, voz, etc.).
3. Experimenta las cualidades estéticas (forma, tamaño, textura, temperatura) de diversos objetos e instrumentos musicales.
4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, intensidad, duración, silencio) a partir de exploraciones con objetos e instrumentos musicales.
5. Canta rondas y canciones acompañándolas con movimientos corporales.
6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.

Los objetivos particulares se agrupan en 4 áreas: audición: objetivo 1, exploración sonora y corporal, que engloba los objetivos 2, 3 y 4; canto, objetivo 5; y trabajo instrumental: objetivo 6. Si bien todos los objetivos se trabajaron a lo largo de la propuesta, se hace mayor énfasis en algunos de ellos durante las sesiones. Como puede notarse, la propuesta hace un gran énfasis en el trabajo de exploración ya que se considera fundamental para el objetivo principal del proyecto. Las tablas 2 y 3 muestran los objetivos así como su distribución en las sesiones:

Tabla 2*Objetivos de la propuesta de intervención.*

Objetivos	Elementos educativo – musicales
1	Audición
2	Exploración sonora y corporal
3	
4	
5	Canto
6	Trabajo instrumental

Tabla 3*Distribución de los objetivos en las sesiones de la propuesta.*

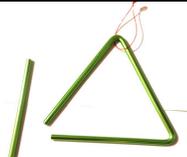
Propuesta de intervención							
Objetivos	Audición	Exploración		Canto	Trabajo instrumental		
	1	2	3	4	5	6	
Sesiones	1	X		X	X		
	2	X		X	X		
	3	X	X	X	X		
	4	X	X	X	X		
	5	X	X		X	X	
	6	X		X	X		
	7	X			X	X	
	8		X			X	X
	9		X				X
	10		X		X		X
	11				X		X
	12				X		X

3.6.2 Materiales

Los materiales constituyen un aspecto fundamental en la propuesta, ya que generan la interacción y conexión sensorial entre los alumnos, el sonido y la música y de esta manera son una herramienta para generar la experiencia. Adaptamos la idea de “la caja de música” de Schafer (1975) como un compendio que incluye todos los materiales necesarios, de carácter flexible y recopilatorio. La tabla 4 muestra los materiales utilizados en la propuesta.

Tabla 4

Materiales utilizados en la propuesta.

“La caja de música”	
Instrumentos musicales (percutir, rasgar, sacudir)	teponaztli 
	palo de lluvia 
	triángulo 

**Instrumentos
musicales
(percutir,
rasgar,
sacudir)**

pandero



Crótalos



tambor



cascabeles



maracas



sonajas



güiro



tecomates



guitarra



**Objetos que
suenan**

móvil de
rondanas



racimos de
corcholatas



Altavoces



Otros objetos Mascadas, papel periódico, papel china, globos, listones, títeres o muñecos.

<p>Grabaciones</p> <p>(Sonidos de situaciones y objetos cotidianos, recopilaciones de música de distintos estilos, culturas y épocas)</p>	<p>CD1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. J. S. Bach – “Aire” (Aria de la Suite para orquesta) 2. J.S. Bach – “Preludio” (Suite para cello No. 1) 3. Swingle Singers – “Allegro” (concierto de Brandenburgo No. 3 - J.S. Bach) 4. F. Chopin – “Nocturno Op. 9 No. 2” 5. E. Satie – “Gymnopédie No. 1” 6. J. Desprez – “El grillo” 7. N. Rimsky-Korsakov – “El vuelo del abejorro” 8. Swingle Singers – “El vuelo del abejorro” (Rimsky-Korsakov) 9. C. Chávez – “Xochipilli” 10. J. P. Moncayo – “Huapango” 11. Tam Tam - “Yagwa” 12. J. Reyes – “Música prehispánica” 13. D. Brubeck – “Blue rondo a la turk” 14. H. Mancini – “The pink panther theme” 15. Fantasía en movimiento – “La alfombra mágica” 16. “Sonidos cotidianos” 17. “Sonidos del cuerpo” 18. Marcha 1 (con modulaciones en el tempo) 19. Marcha 2 (con modulaciones en el tempo) <hr/> <p>CD2-</p> <p>Selección de “El carnaval de los animales” (Saint Sæens)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción y marcha real del león 2. Gallinas y gallos 3. Animales veloces 4. Tortugas 5. El elefante 6. Canguros 7. Acuario 8. Pajarera 9. El cisne <hr/> <p>CD3-</p> <p>Selección de “Ruidos y ruiditos Vol. I y II” (Judith Akoschky)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Con mi martillo 2.- Un grillito 3.- Cinco ratoncitos 4.- Pico picotero 5.- Caballos (este caballo - al trote - al galope) 6.- A mi mono
<p>Apoyos visuales</p>	<p>Pictograma “sonido”</p> 

<p>Pictograma "silencio"</p>	
<p>Equipo</p>	<p>Reproductor de CD Dispositivo de audio-grabación</p>

Las piezas musicales para la audición fueron seleccionadas de diferentes estilos, épocas y regiones de manera que abarcaran un amplio abanico de sonoridades y ritmos. En el caso de los instrumentos musicales, elegimos los que consideramos más adecuados para los alumnos, por el tamaño, facilidad de manipulación y abarcando diversos sonidos, además de contar con una variedad de tamaños, formas, pesos, texturas y timbres, para ello los instrumentos de percusión nos parecieron los idóneos de acuerdo a los propósitos y a las características de los alumnos del grupo.

Las piezas vocales que utilizamos para cantar fueron seleccionadas de un material que comprende canciones en español muy sencillas, poco conocidas dentro del contexto escolar, breves, con una calidad buena de grabación y con motivos melódicos y letras sencillas, además de contar con acompañamientos de percusiones con diversos sonidos. A continuación se muestra un listado de las recopilaciones musicales:

Los materiales de apoyo visual fueron los pictogramas, es decir, imágenes que muestran acciones claras para apoyar a la comprensión de las instrucciones de una manera concreta y visual, entendible para la mayoría de los alumnos, para la propuesta utilizamos dos, para indicar sonido y silencio.

3.6.3 Planes de sesión de la propuesta

Plan de sesión	
Sesión No. <u>1</u> (piloto)	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos particulares:</p> <p>*Introducir al trabajo de las sesiones y observar la relación entre los alumnos y las situaciones propuestas.</p> <p>1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas.</p> <p>3,4. Experimenta las cualidades estéticas y sonoras de objetos e instrumentos musicales.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD 1</p> <p>Mascadas</p> <p>Reproductor de discos</p> <p>Teponaztli</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Los alumnos se acomodan en círculo y escuchan la ronda que da inicio a la sesión: <i>“Hola amigo”</i>, realizando varias acciones con su cuerpo: saltar, aplaudir, etc. se realiza varias veces.</p> <p>Audición de un fragmento de la pieza <i>“Aire”</i> (track 1). Se reparte una mascada a cada alumno, de manera que la exploran libremente y utilizando partes del cuerpo.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La profesora muestra y toca un instrumento: teponaztli. Los alumnos lo observan y lo exploran. Cuando la profesora lo toque, todos darán palmadas, y cuando haya silencio, dejan de palmeaar. 2. Después por turnos, algunos alumnos van pasando a tocar la percusión para que los demás palmeen imitando el sonido. Cuando la percusión o la música deje de sonar, los alumnos tendrán que dejar de palmeaar. 3. Se repite la misma situación pero esta vez a partir de una pieza musical. 4. Después los alumnos, mueven la mascada cuando se escuche una pieza o la percusión, y cuando haya silencio, todo se queda quieto. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se realiza un breve recuento de las actividades realizadas en la sesión con imágenes.</p> <p>Se da la despedida de la sesión con la canción <i>“Hasta luego”</i> utilizando expresión corporal.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>En todo momento las maestras apoyan a los alumnos para que realicen las actividades. Se debe hacer énfasis en la comprensión de cada actividad y observar a todos los alumnos.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>2</u>	Horario: 11:30 am Tiempo estimado: 45 min
Objetivos: 1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas. 3,4. Experimenta las cualidades estéticas y sonoras de objetos e instrumentos musicales (timbre, silencio).	Materiales: Muñeco CD 1 Reproductor de discos Mascadas, tela Teponaztli Pictograma "silencio"
Presentación y actividades introductorias: Se delimita el espacio del aula para trabajar frente al espejo colocando las sillas de los niños en un semicírculo. Se comienza con la canción de inicio "Hola, yo te digo hola" utilizando un muñeco. Repetir la canción, de manera que el muñeco salude a los alumnos. Se presentan las mascadas con las cuales se trabajaron la sesión anterior y escucha un fragmento de la pieza "Aire" - Bach.	
Desarrollo y Exploración: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos toman una mascada y realizan la exploración frente al espejo, bajo las siguientes consignas: tomarla, aventarla, tocarla con un pie, con una mano, con la cabeza, etc. 2. Después observan una tela grande, la cual mueve la profesora pasando por cada alumno, cuando la música se detiene, la tela deja de moverse, de esta manera se busca asociar movimiento-sonido y ausencia del movimiento al silencio. 3. Con otra pieza musical, ahora los alumnos mueven sus mascadas y cuando se detiene la dejan de mover. 4. Se repite la actividad, esta vez el teponaztli dirige el sonido – silencio. La actividad se apoya del pictograma "silencio". Los alumnos pasan al frente a dirigir la actividad. 	
Cierre de la sesión: Se guardan los materiales y se canta la canción "Hasta luego", acompañando con el muñeco.	

Plan de sesión	
Sesión No. 3	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas. 2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo (manos). 3. Experimenta las cualidades estéticas (forma, tamaño, textura, temperatura) de diversos objetos e instrumentos musicales. 4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, velocidad y silencio) en objetos e instrumentos musicales. 	<p>Materiales:</p> <p>CD 1</p> <p>Reproductor de discos</p> <p>Muñeca de trapo</p> <p>Listones</p> <p>Instrumentos de percusión: pandero, cascabeles, teponaztli, maracas y sonajas.</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Para dar inicio se colocan en semicírculo, la profesora canta la ronda de inicio <i>“Hola, yo te digo hola”</i> acompañando con una muñequita de trapo. Se repite una vez saludando de la mano a cada alumno.</p> <p>Se presentan dos fragmentos de piezas: <i>“Gymnopedie”</i> (track 5) y <i>“El vuelo del abejorro”</i> (track 7) observando la respuesta de los alumnos.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta el objeto: listones de colores. Cada alumno toma uno y se hace la pregunta ¿cómo podemos mover el listón?, ¿con qué partes de mi cuerpo? Se realiza una exploración guiada a partir del objeto y escuchando música de distinto tempo, moviendo el objeto y el cuerpo. De manera guiada, profesoras y alumnos proponen movimientos para que todos los realicen. 2. Se propone el juego de las estatuas, el cual consiste en bailar o moverse por el espacio con música y detenerse cuando no se escuche música. Se repite varias veces a modo que los alumnos comprendan el juego. Cuando se realice nuevamente, se indica a los alumnos que al detenerse la música, se junten en parejas de acuerdo al color de su listón. 3. Se presentan instrumentos de percusión: pandero, cascabeles, teponaztli, maracas y sonajas, de manera que los exploren todos los alumnos, una vez que se ha hecho, se colocan los instrumentos al frente y un alumno pasa a elegir alguno, para tocarlo, mientras que el resto del grupo palmea. Cuando deje de tocar, la profesora muestra el pictograma de silencio y todos hacen silencio. Se repite varias ocasiones para que pasen los alumnos. 4. Por último, cada alumno toma uno de los instrumentos y tocan de acuerdo a la sensación que la música produce, alternan entre sonido y silencio. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se regresan los materiales y se cierra la sesión haciendo un recuento de lo realizado apoyado de imágenes, enfatizando las nociones de silencio, sonido y velocidad. Se vuelven a escuchar los dos fragmentos de piezas presentadas al inicio. Canto de despedida <i>“Hasta luego”</i> acompañado por movimientos en la muñeca de trapo.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>4</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas. 2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo (pies). 3. Experimenta las cualidades estéticas (forma, tamaño, textura, temperatura) de diversos objetos e instrumentos musicales. 4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, velocidad, silencio) en objetos e instrumentos de percusión. 	<p>Materiales:</p> <p>CD 1 CD 2 Reproductor de discos Listones y mascadas Tela de gran tamaño Instrumentos de percusión: palo de lluvia, sonajas, maracas, cascabeles, teponaztli, panderos.</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se inicia la sesión con la canción “hola yo te digo hola” utilizando una muñequita de trapo y haciendo énfasis en el movimiento de la mano de los alumnos. Saluda a todos.</p> <p>Se presentan las mascadas y los listones, con los cuales se trabajó en sesiones anteriores.</p> <p>Audición de un fragmento de una pieza musical “<i>la alfombra mágica</i>” (CD1-track 15).</p>	
<p>Actividades de desarrollo y exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizan distintos movimientos guiados por las profesoras y por los alumnos con los objetos, con un fondo musical. 2. Se realiza el juego de “la alfombra mágica” el cual consiste en colocar la tela en el suelo, en ella se sientan uno o dos alumnos y la profesora mueve la tela de acuerdo con la velocidad de la música, la cual va cambiando. 3. Después los alumnos se ponen de pie para marchar y cantar una canción “<i>Vamos a marchar</i>” el alumno que vaya al frente será el capitán y llevará un tambor. Se marcha por todo el salón. El capitán se va cambiando de manera que todos toquen el tambor. 4. Se presenta el instrumento: palo de lluvia, el cual exploran todos los alumnos. Ahora se incorporan los demás instrumentos de percusión, cada quien toma uno y tocan de acuerdo a las indicaciones de los pictogramas: “silencio” y “sonido”, después se repite la actividad ahora siguiendo la presencia/ausencia de la música. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se guardan instrumentos y se canta la canción de despedida “<i>hasta luego</i>” con la muñequita de trapo. Se hace énfasis en el movimiento de las manos y motivando para que canten.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>5</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas. 2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo (pies). 4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre y silencio) en instrumentos musicales de percusión. 6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando instrumentos musicales de su cuerpo y de percusión. 	<p>Materiales:</p> <p>CD 1</p> <p>Reproductor de discos</p> <p>Instrumentos de percusión:</p> <p>teponaztli,</p> <p>Pictogramas</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se da inicio a la sesión con la canción de inicio, la cual es cantada por la profesora, acompañando de un instrumento de percusión.</p> <p>Audición de dos fragmentos musicales de piezas de diferente ritmo.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se escuchan nuevamente los fragmentos, esta vez los alumnos se desplazan por el espacio de acuerdo a la velocidad de las piezas y deteniéndose cada vez que se detenga la música. Para esta actividad se utilizan los pictogramas como apoyo visual de la instrucción. 2. Se repite la actividad, ahora moviendo únicamente la parte del cuerpo que indica la profesora: pies, manos, cabeza, rodillas, etc. 3. Con el teponaztli, los alumnos pasan al frente por turnos, a tocarlo siguiendo las indicaciones verbales, gestuales y visuales de tocar – silencio. 4. Se reparten los instrumentos de percusión y con las piezas escuchadas al inicio de la sesión se apoyará para llevar el pulso de las piezas musicales. De igual manera se utilizan los pictogramas u otras indicaciones a modo de que todos las comprendan. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>La profesora canta la canción de “<i>hasta luego</i>” acompañando con movimientos corporales.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Se apoya a los alumnos en la comprensión de cada actividad.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>6</u>	Tiempo estimado: 45 min
Objetivos: 1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas. 3. Experimenta cualidades estéticas de objetos (globos). 4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre y silencio) en instrumentos musicales de percusión.	Materiales: CD 2 -El carnaval de los animales - Saint Saëns Globo gigante, globos medianos o pequeños Reproductor de discos Instrumentos de percusión (güiro, maracas, palo de lluvia, sonajas, cascabeles, teponaztli, panderos). Pictogramas
Presentación y actividades introductorias: Se distribuyen los alumnos en el espacio del aula, se canta la canción de bienvenida <i>“Hola, yo te digo hola”</i> con apoyo visual. Se introduce el juego de “la papa caliente” utilizando una sonaja (esférica), a quien le quede cuando termina la frase: “¿quién se quemó? 1, 2, 3” le debe hacer sonar, el juego se repite 3 o 4 veces. Audición de 3 piezas musicales del CD2 “el carnaval de los animales”: <i>“el elefante”</i> , <i>“animales veloces”</i> y <i>“el cisne”</i> , cuidando que los alumnos presten atención a la música en cada una de las piezas.	
Desarrollo y Exploración: <ol style="list-style-type: none"> 1. La profesora infla un globo grande de manera que los alumnos lo observen. Después, con la pieza “el cisne” aventar el globo a cada uno de los alumnos, así el globo pasará por todos. Poner atención en la relación que hay entre la velocidad de movimiento del globo y la pieza musical. 2. Ahora cada alumno tiene un globo de un tamaño que puedan manipular fácilmente, y comienzan a explorar el movimiento del globo con las piezas de la primera audición: “el cisne”, “animales veloces” y “el elefante”. Al principio la profesora propone movimientos que sirvan de guía para los alumnos y después dejarlos que continúen su exploración. Se hace énfasis en la relación entre la pieza musical escuchada y los movimientos que se hagan con los globos (espacio - rápido). 3. Después, los alumnos sentados, escuchan y observan la canción de “el pajarito”, la cual realiza la profesora apoyándose de señas. (Este momento de la sesión puede realizarse para conectar la exploración con el trabajo instrumental y captar la atención de los alumnos así como reorganizar el espacio y dejar el material utilizado). 4. Ahora los alumnos observan un instrumento: el güiro, lo observan y cada uno lo toca por turnos. 5. Se colocan los distintos instrumentos en el salón, cada alumno toma uno, se retoman nuevamente las piezas de la audición, haciendo énfasis en el tempo que genera cada una (rápido – lento), además cuando la música pare, los instrumentos deben parar hacer silencio. Se utilizan apoyos visuales. 	
Cierre de la sesión: Se realiza un breve recuento de los momentos de la sesión, y se canta la despedida “Hasta luego”.	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>7</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>1. Escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas.</p> <p>4. Experimenta las cualidades sonoras (tempo, timbre, intensidad) en objetos e instrumentos musicales de percusión.</p> <p>5. Canta rondas y canciones acompañándolas con movimientos corporales.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD 1</p> <p>Pictogramas</p> <p>Títere/muñeco: araña de peluche</p> <p>Papel china</p> <p>Móvil de rondanas</p> <p>Instrumentos musicales de percusión.</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se canta la canción de inicio, “hola, yo te digo hola” con apoyo visual del muñeco, se saluda a cada niño por su nombre.</p> <p>Juego de la papa caliente: a quien le toque dirá su nombre.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta la canción de “Arañita”, para ello se narra una breve historia con material visual (araña de juguete), la profesora la canta varias veces, con movimientos de expresión corporal, para que los alumnos la sigan. 2. Utilizando pliegos de papel china, se realiza una exploración guiada: ¿qué sonidos podemos hacer con este papel?, ¿cómo suena? Se realizan diferentes movimientos para realizar sonidos fuertes, suaves, rápidos, lentos y silencios. Se utiliza apoyo visual (pictogramas). 3. Audición de dos fragmentos musicales de piezas con diferentes cualidades sonoras, que contrasten en tempo e intensidad “<i>Nocturno</i>” y “<i>Blue rondo</i>” (track 4 y 13). Después, utilizando el papel china, se moverán de acuerdo a la intensidad y al tempo de las piezas musicales, alternando entre una y otra. Se pueden incluir otras piezas: “<i>Gymnopédie</i>” y “<i>El vuelo del abejorro</i>” (tracks 5 y 7). Se incorpora el silencio, dejándose de mover cuando la música pare. Se repite la actividad. 4. En el trabajo instrumental se incorpora un objeto: móvil de rondanas, lo observan y lo toca cada alumno. Se reparten los instrumentos de percusión, de manera que cada quien elija el que desea. Se realizan sonidos y silencios con apoyo de los pictogramas y después con “<i>música prehispánica</i>” (track 12). Después un alumno pasa al frente a dirigir, ya que el grupo seguirá sus instrucciones haciendo sonido o silencio. Pasan por turnos. Los alumnos pueden cambiar de instrumento al pasar. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Audición de pieza musical (música prehispánica) en donde los alumnos escuchan sonidos similares a los instrumentos que tocaron en la sesión.</p> <p>Se realiza un breve recuento de los momentos de la sesión, y se canta la despedida “Hasta luego”, con apoyo visual.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>8</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo.</p> <p>5. Canta rondas y canciones acompañándolas con movimientos corporales.</p> <p>6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD1 y CD2</p> <p>Reproductor de disco</p> <p>Instrumentos musicales de percusión: panderos</p> <p>Pictogramas</p> <p>Objeto que suena: "Altavoz"</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se canta la canción de inicio, "Hola amiguito" con apoyo visual, se saluda a cada niño por su nombre.</p> <p>Se reparte un pandero a cada alumno, y a partir de los nombres de cada uno, se propone decirlos de diferentes maneras rítmicas según sus sílabas, se acompaña cada sílaba con el pandero (por ejemplo, Mar-cos, Ser-gio, etc.).</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Audición de un fragmento musical de una marcha (CD1-track 18). 2. Con el pandero, los alumnos siguen el pulso de la pieza, con apoyo de las maestras, y a manera de juego, suenan y hacen silencio de acuerdo a la música. Se repite varias veces y después los alumnos se levantan de sus lugares para marchar; tocan el pandero, con sus manos y con diferentes partes de su cuerpo, según guía la profesora: ¿con que partes de nuestro cuerpo podemos tocar el pandero?, los alumnos se desplazan por el salón y se detienen cuando la música haga silencio, se utilizan los pictogramas. Se pueden hacer filas para marchar y repetir varias veces. 3. Después los alumnos recuerdan las canciones de "el pajarito" y "arañita", cantándolas con los movimientos corporales. 4. Se presenta el "altavoz", escuchan y observan, después cada alumno lo toma y explora como cambia el sonido de la voz a partir de ese objeto, ya sea que escuchen, sientan o emitan el sonido. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Audición de sonidos del cuerpo y de alguna pieza vocal (CD1- track 3, 6 u 8). Reconocimiento de los sonidos, escuchar y preguntar ¿qué suena?, ellos los van adivinando, teléfono, agua, puerta, voces, etc.</p> <p>Se canta la canción de despedida "Hasta luego", con apoyo visual.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>9</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo.</p> <p>6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD1</p> <p>Reproductor de disco</p> <p>Instrumentos musicales de percusión: panderos y maracas</p> <p>Pictogramas</p> <p>Papel periódico</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se canta la canción de inicio, “<i>Hola amiguito</i>” con apoyo visual, y se acompaña con alguna percusión llevando el pulso.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchan una pieza musical (CD1 track 11, 14, 18) y marcan el pulso con diferentes partes de su cuerpo: palmas, pies, boca, dedos, etc. la profesora realiza los movimientos para que ellos los sigan, y los alumnos también proponen movimientos. 2. Cada alumno toma una hoja de periódico, exploran el papel de diferentes maneras para generar sonido: sacudirlo, golpearlo, rasgarlo, arrugarlo, etc. ¿cómo suena el periódico? La exploración se lleva a cabo con diferente música y en algún momento se señala llevar el pulso de la pieza que se esté escuchando. 3. Orquesta rítmica. Se reparten panderos y maracas a los alumnos. Siguen el pulso de la música con el instrumento que tengan. Después con el apoyo de los pictogramas, la profesora señala quienes tocarán: panderos, maracas, todos, silencio. Se repite varias veces y después pasan al frente los alumnos para dirigir. 4. Bailar libremente con la música. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se canta la canción de despedida “<i>Hasta luego</i>”, con apoyo visual.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>10</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>2. Explora las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo.</p> <p>4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, altura, intensidad, duración, silencio) en objetos e instrumentos musicales.</p> <p>6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD1</p> <p>Reproductor de disco</p> <p>objeto: "Altavoces"</p> <p>Instrumentos musicales de percusión: cascabeles, teponaztli, sonajas, palo de lluvia, panderos, güiro, maracas, triángulo.</p> <p>Pictogramas</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se canta la canción de inicio, "<i>Hola amiguito</i>" con apoyo visual, saludando a cada alumno por su nombre.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchan un fragmento de una pieza vocal (track 3 o 6). 2. Cada alumno toma un cilindro de cartón y los exploran con su voz, dicen su nombre, emiten algún sonido, o algún saludo, es importante que se escuchen y se observen entre ellos. La exploración puede ser guiada a partir de acciones o de preguntas ¿qué mas podemos hacer con este objeto?, ¿Cómo se escucha nuestra voz?, etc. 3. Después se incluyen estos objetos en la caja de música. Después se presenta un triángulo, lo observan y escuchan su sonido. 4. Se van sacando y recordando los demás instrumentos, se colocan en una mesa y cada alumno elige uno. Tocaban cuando suene la música (tracks 3, 6, 11, 12, o 18) y guardan silencio cuando no haya música. Utilizar pictogramas como apoyo a la indicación. Repetir algunas veces a modo de variar los fragmentos musicales. 5. Van tocando siguiendo el pulso, alternan con diferentes velocidades y dinámicas: lento – rápido / suave – fuerte según indique la profesora. 6. Si es posible, después tocan por turnos según indique la profesora, de manera que todos guarden silencio y solo toque un alumno. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se canta la canción de despedida "<i>Hasta luego</i>", con apoyo visual.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>En algún momento se pueden retomar las canciones trabajadas en sesiones anteriores.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>11</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, altura, intensidad, duración, silencio) en melodías e instrumentos musicales.</p> <p>6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD1</p> <p>Reproductor de disco</p> <p>Guitarra</p> <p>Instrumentos musicales de percusión: cascabeles, teponaztli, sonajas, palo de lluvia, sonajas, panderos, güiro, maracas, triángulo.</p> <p>Pictogramas</p> <p>Sombrero o pañuelo.</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se presenta una guitarra. Los alumnos la observan, la tocan, la escuchan.</p> <p>Se canta la canción de inicio, “<i>Hola amiguito</i>” con acompañamiento de la guitarra.</p> <p>Se canta la otra canción de saludo “<i>Hola, yo te digo hola</i>” diciendo los nombres de cada alumno.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se colocan las sillas en círculo, los alumnos bailan en el centro del círculo al ritmo de la música y cuando ésta se detenga, buscan una silla para sentarse. (este juego es similar al de “<i>las sillas</i>”, aunque no se va quitando ninguna silla). Se repite algunas veces variando de música. 2. Escuchan una marcha con diferentes tempos, (tracks 18 y 19) los alumnos tocan instrumentos de percusión siguiendo el pulso: lento, rápido. 3. Juegan a la orquesta de percusiones, cada alumno toma una percusión y al frente se coloca el “director” de la orquesta, quién va indicando con pictogramas o con su propio instrumento las indicaciones a seguir: Silencio, fuerte, suave, rápido, lento. Para distinguir al director de la orquesta se colocará algún distintivo como un pañuelo o un sombrero. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se canta la canción de despedida “<i>Hasta luego</i>”, con apoyo visual y con la guitarra.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Se retoman las canciones trabajadas en sesiones anteriores.</p>	

Plan de sesión	
Sesión No. <u>12</u>	Tiempo estimado: 45 min
<p>Objetivos:</p> <p>4. Experimenta las cualidades sonoras (timbre, altura, intensidad, duración, silencio) en objetos e instrumentos musicales.</p> <p>6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.</p>	<p>Materiales:</p> <p>CD1</p> <p>Reproductor de disco</p> <p>Guitarra</p> <p>Instrumentos musicales de percusión: cascabeles, teponaztli, sonajas, palo de lluvia, sonajas, panderos, güiro, maracas, triángulo.</p> <p>Pictogramas</p> <p>Mascada</p>
<p>Presentación y actividades introductorias:</p> <p>Se canta la canción de inicio, “<i>Hola amiguito</i>” con acompañamiento de la guitarra.</p> <p>Se acerca la guitarra a los alumnos para que la toquen unos momentos.</p>	
<p>Desarrollo y Exploración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Juego: adivina el instrumento, los alumnos observan cada uno de los instrumentos, se colocan 3 o 4 de ellos en una mesa, recordando los sonidos que producen. Después un alumno se cubre los ojos y escucha el sonido de algún instrumento que suene la profesora o algún otro compañero. Al destapar sus ojos elegirá de la mesa el instrumento que corresponda al sonido que escuchó mientras tenía los ojos tapados. Así pasa cada alumno a adivinar el sonido. 2. Audición de una canción “con mi martillo” 3. Tocar instrumentos de acuerdo al pulso de una marcha a diferente tempo. 	
<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Se canta la canción de despedida “<i>Hasta luego</i>”, con apoyo visual y con la guitarra.</p>	

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

Nos centramos en el análisis de datos cualitativos basado en Gibbs (2012), quien sostiene que todo análisis implica interpretar y narrar de nuevo para crear nuevas maneras de comprender los datos y contrastarlos con ideas teóricas. Nuestros datos cualitativos están cargados de significado y muestran gran diversidad de líneas de análisis, encontramos que la información recabada en el proceso de investigación – acción, (registro escrito de las sesiones, a partir de las audio-grabaciones, el diario de campo con reflexiones personales y registros de observación participante, transcripciones de entrevistas) engloba una gran cantidad de aspectos analizables; sin embargo, seleccionamos aquellos que tuvieran sentido y relación directa con los objetivos del proyecto y con las preguntas de investigación.

Es importante entender que en realidad el análisis es un proceso que ha estado presente a lo largo de toda la investigación, ya que la metodología que utilizamos (investigación - acción) supone una reflexión constante sobre la práctica y el análisis de los elementos que la integran.

A partir de los datos, se realizó un proceso de codificación (Gibbs, 2012), en este proceso se organizaron y gestionaron los datos, de modo que pudieran ser tratados bajo dos ejes de análisis con sus respectivos subtemas, esto es, se trabajó con los datos así como con las distintas posibilidades de leerlos y manejarlos. Posteriormente se identificaron y registraron pasajes de los textos (registros del diario de campo y descripciones de las audiograbaciones de cada sesión de la propuesta) que ilustraran una misma idea teórica o descriptiva, también se llevaron a cabo diversas tablas para ordenar y construir una visión esquemática clara de lo sucedido en la propuesta de intervención.

Se buscaron diferencias y asociaciones entre los datos organizados para así designar nombres que englobaran ideas temáticas y rastrear procesos evolutivos

que permitieran realizar comparaciones a lo largo del proceso. Fue a partir de estas asociaciones que establecimos categorías²¹, las cuales fueron ordenadas bajo una lógica comprensible y coherente con lo que deseamos indagar.

Por lo tanto, el punto de partida fueron los procesos de inducción y deducción, inducción para generar y justificar explicaciones generales basadas en situaciones identificadas como similares, y deducción para explicar una situación particular a partir de un planteamiento teórico general. Éste análisis pretende generar nuevas explicaciones en torno al campo de estudio.

Así fue como se llegó a un ejercicio de plantear y replantear varias maneras de dar cuenta de la realidad vivida en este proceso. Se tomó la decisión de realizarlo a partir de una revisión detallada y un rastreo de situaciones significativas surgidas en la propuesta y registradas en los datos, que ofrecieran elementos para dar respuesta a las interrogantes del proyecto, a partir de ello planteamos ejes de análisis, los cuales se triangularon con fundamentos educativo - musicales.

La propuesta se desarrolló durante los meses de octubre y noviembre del 2015, (posteriores al periodo de observación participante durante los meses de febrero a julio del ciclo escolar 2014-2015), desarrollando un total de 14 sesiones, de las cuales se han recuperado doce en audio-grabación, descripción y reflexiones.

La propuesta mantuvo un flujo constante en cuanto a periodicidad y duración de las sesiones, incluyendo un diálogo entre las profesoras participantes y los padres de familia. Ha sido un proceso sumamente interesante vivir cada momento de las sesiones, ya que la autora de esta tesis se ha permitido observar los diferentes elementos que se encuentran alrededor de la experiencia a partir de la interacción de alumnos y profesoras con el sonido y con la música. En este sentido, no ha

²¹ Categoría/código: nombra una idea identificada en los datos. Proporciona un foco para pensar sobre el texto y su interpretación. Se refiere a una categoría o etiqueta. (Gibbs, 2012).

sido fácil dar cuenta de lo sucedido, ya que puede haber múltiples lecturas y posibilidades de análisis.

Los ejes de análisis sobre los que se trabajó son dos:

1. El acercamiento a la experiencia artística y estética poniendo la mirada en los encuentros surgidos entre los sujetos participantes y los elementos musicales, nos referimos a las interacciones de los alumnos con los sonidos y con la música, desde su propio cuerpo y desde los materiales.
2. Aportaciones al campo de la educación especial que puede ofrecer el trabajo musical basado en la experiencia. Para ello nos detendremos en analizar las implicaciones del trabajo musical con las áreas del desarrollo del sujeto con discapacidad, tomando en cuenta los campos formativos del currículum.

4.1 Primer eje de análisis: El acercamiento a la experiencia artística y estética

Nos referimos a un acercamiento a las experiencias ya que consideramos que lo sucedido a lo largo de la propuesta ofrece algunos elementos interesantes en cada uno de los alumnos y profesoras en todas las sesiones, que tienen que ver con este tipo de experiencias. El propósito no es evaluar el cumplimiento de una experiencia estética, sino analizar los procesos que la propuesta detonó a partir de su fundamentación, estructura y desarrollo.

Tal como se ha explicado en el segundo apartado de este trabajo, las experiencias estéticas y artísticas se encuentran relacionadas, en realidad no existe una separación entre ambas, pero tampoco hay un término que englobe a ambas (Dewey, 2008). En el campo de la educación artística, podría decirse que lo estético tiene un carácter más hacia la apreciación, y lo artístico se le asocia más

con la producción, pero en ambas existe un disfrute y un aprendizaje durante el proceso.

En este sentido, los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica han permitido identificar elementos centrales que se encuentran relacionados con los procesos asociados a la experiencia estética y artística, ya que plantean un vínculo entre el sujeto y un hacer, una emoción y un pensamiento, estos elementos han sido precisamente de naturaleza musical, siendo:

- a. la audición del sonido y de la música,
- b. la exploración sonora
- c. el canto

Para analizarlos se propone una mirada que hemos denominado “encuentros” entre los participantes y los elementos mencionados. Para ello tenemos presentes las palabras de Hemsy de Gainza: el niño aprende por un acto de comprensión, y si nos dirigimos a su sensibilidad y a su entendimiento.

4.1.1 La audición: el encuentro entre el sujeto, el sonido y la música.

Específicamente, dentro de la propuesta se ubica a la audición como la escucha activa del fenómeno sonoro y de la música. La audición constituyó un aspecto fundamental, tal como lo expresan los objetivos uno y cuatro de la propuesta: “1.escucha música de diferentes estilos, regiones y épocas; 4.experimenta las cualidades sonoras (timbre, intensidad, duración, silencio) en melodías e instrumentos musicales”.

El órgano de la audición es el oído, que recibe y transforma las ondas sonoras del exterior y las amplifica para que el cerebro las procese y comprenda. El sonido presenta dos características fundamentales: la intensidad o volumen y la frecuencia o tono. La intensidad depende de la cantidad de energía que se

propaga en forma de vibraciones y se mide en decibeles. La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que una onda se repite en un segundo y se mide en ciclos por segundo o hertzios.

Por lo tanto, el elemento de la audición estuvo presente en todas las sesiones, con mayor énfasis en las primeras. De este modo, siguiendo los planteamientos de Willems (2001), la audición comprende tres aspectos acordes con las áreas del desarrollo:

- la receptividad sensorial auditiva, que tiene que ver con la sensación y con la memoria fisiológica;
- la sensibilidad afectivo auditiva, relacionada con el deseo y la emoción; y
- la percepción mental auditiva, referida a la conciencia sonora y a la imaginación.

Se tomó a la audición como punto de partida para el trabajo musical con el grupo porque involucra primeramente lo sensorial, y el mundo sensorial es la introducción a un mundo más abstracto (Willems 2001). La experiencia sensorial de la escucha permite despertar otras facultades humanas, de esta manera, la audición constituye un trabajo de base para una educación musical.

La percepción sensorial auditiva consiste en “oír” para después “escuchar”. Con esto hacemos la distinción entre estos dos actos: oír designa a la función sensorial, y escuchar añade emoción, entendimiento y toma de conciencia de lo que se percibe. Aprender a escuchar es aprender a recibir las impresiones sonoras, de manera activa y consciente.

El otro aspecto involucrado en la audición se refiere a la sensibilidad afectivo auditiva, que comienza en el momento en que pasamos del acto pasivo y objetivo de oír a escuchar, más activo y subjetivo. En la sensibilidad auditiva existe un interés por parte del sujeto que escucha, este interés fija la atención en el

fenómeno sonoro, el cual construye un puente para el desarrollo de la conciencia sonora, referido por Willems como la percepción mental auditiva, el tercer aspecto de la audición, hacia el cual intentamos dirigir la propuesta.

Para analizar estos aspectos, se eligió el caso de Diego , porque es notorio el interés y la atención prestada hacia los momentos de la audición:

Al iniciar la sesión Diego se encontraba llorando, cuando escucha la música deja de hacerlo, después de unos momentos, la música deja de sonar y Diego vuelve a llorar.

(Diario de campo, sesión 1)

Decidí utilizar la audición de “sonidos cotidianos” realizada al final de la sesión anterior, ya que algunos alumnos no estuvieron presentes. Los alumnos hacen gestos al escuchar cada uno de los sonidos. Diego pone especial atención a la audición de los sonidos de las cosas (una escoba, una puerta que se abre, la llave del agua, alguien tosiendo, etc.) se nota en su gesto, permanece quieto, mueve un poco su cabeza para dirigir sus oídos hacia la grabadora, parece estar pensando algo, quizás reconoce algunos sonidos.

(Diario de campo, sesión 9).

Diego aplaude y dice “bravo” después de escuchar alguna pieza musical.

(Diario de campo, sesión 11)

Diego, al presentar una condición de discapacidad visual, por lo tanto muestra un interés por su entorno sonoro, que se vuelve un referente primordial para desenvolverse y relacionarse.

Existe una función sensorial clara en el momento recuperado de la sesión 1, al momento de dejar de llorar hay una atención hacia la pieza musical que está sonando, hay una diferenciación entre la música y la ausencia de ella.

En la sesión 9 se puede hablar también de una función sensorial, que quizás apunta hacia una sensibilidad auditiva, porque es observable un interés y una atención por parte de Diego hacia la audición, al tratarse de grabaciones de sonidos producidos por objetos que podemos encontrar en casa o que pueden ser producidos por personas, existe una asociación y una memoria auditiva de los sonidos con acciones quizás conocidas o cercanas al contexto del alumno. No es posible asegurar que llegue a ser una percepción mental auditiva consciente, pero sí es notoria la presencia de elementos, como el interés por la escucha, que apuntar hacia ella, los cuales podrían ser desarrollados.

Con respecto a la sesión 11, resulta interesante que el alumno haya dicho “bravo” justo después de escuchar una pieza musical, ya que nunca antes lo había mencionado en alguna sesión y la mayor parte del tiempo la interacción de Diego en las sesiones solamente estaban relacionadas con la pronunciación de su nombre o a llorar, sin embargo la palabra puede estar relacionada con un aprendizaje previo que asocie la exclamación “¡bravo!” después de alguna pieza musical o canción, quizá también refiere a una emoción o sensación asociada a la pieza o bien a un reconocimiento sonoro, que podría relacionarse con una escucha activa y consciente, aspecto que busca el proceso de audición.

Continuando con los planteamientos de Willems, utilizamos piezas musicales de diversas épocas, regiones y estilos (ver recopilación de piezas en los cds) para contar con una amplia variedad de sonoridades y ofrecer contrastes de timbre, melodía, intensidad, ritmo, tempo y dinámica. Se propusieron diferentes maneras de llevarlo a cabo, para propiciar una escucha más rica, es decir, se incorporó el trabajo con objetos (globos, telas, listones), con el propósito de hacer visible y tangible el fenómeno sonoro, y asociar el tempo de las piezas musicales escuchadas con el movimiento de dichos objetos para enriquecer la percepción auditiva desde otros sentidos.

De esta manera se involucró al alumno en un hacer y percibir, lo que involucra otros sentidos como el tacto con la intención de acercar la experiencia a todos, pues cada uno tiene diferentes habilidades. Las consignas referidas a la incorporación de los objetos fueron moverlos u observar el movimiento de los mismos de acuerdo al tempo de la pieza escuchada, esta parte permitía una conexión con la exploración sonora y corporal, correspondiente a un propósito desarrollado también en las sesiones.

Para ejemplificar lo anterior, se recurre a un extracto del diario de campo que describe la sesión seis, en donde se introdujo un trabajo con globos asociado a la audición:

Durante la audición de la pieza “el cisne” del Carnaval de los animales de Saint Saëns, les mostré un globo muy grande y desinflado, y poco a poco lo fui inflando frente a ellos, lentamente, tratando de ir al tempo de la pieza, los alumnos me observaron, de pronto hicieron expresiones vocales de asombro. Cuando lo inflé ya muy grande, lo comencé a dejar caer lentamente en el aire dirigiéndolo hacia cada alumno, en este momento nadie perdió de vista al globo, para poder lanzarlo de acuerdo a su turno. Fue muy placentero para ellos y para mí observar sus caras y apreciar la caída lenta del globo, como el tempo de la música.

En este momento se destinó tiempo para que todos participaran. Después se repitió la misma actividad con otras piezas musicales de la misma obra: “animales veloces” y “el león” para percibir y escuchar los tempos (lento – rápido), acordes con los movimientos del globo. Después la consigna consistió en mover el globo de acuerdo con el tempo de la música (las piezas del carnaval de los animales), ya sea sentados o de pie. Yo realicé algunos movimientos para que sirvieran de guía.

Los alumnos Antonio , Sebastián  y Eduardo  se movieron de acuerdo al tempo de las piezas. Se apoyó a Sergio  para que moviera el globo y pude notar que él está muy atento cada momento, observando a sus compañeros y escuchando, aunque constantemente se le caía el globo. Para

Daniel  el globo resultó ser un objeto de su agrado que permitió su participación en este momento.

(Diario de campo, sesión 6)

Al hacer un recorrido cronológico de las sesiones centrado en la audición, encontramos que durante las primeras sesiones, la música o ausencia de ella no era notada por los alumnos, y ha resultado muy interesante ir descubriendo que hacia el final de la propuesta la mayoría de los alumnos habían logrado reconocer y comprender las nociones de sonido y silencio, apoyadas por material visual (pictogramas).

Sesión 2: La música o ausencia de ella no parece ser notada por los alumnos.

Sesión 6: Algunos alumnos logran comprender cuando hay sonido y cuando hay silencio.

Sesión 8: El grupo en general ha logrado avances en cuanto a la comprensión de sonido y silencio asociado a los pictogramas.

Sesión 10: Todos los alumnos comprenden el significado de los pictogramas.

(Diario de campo, sesiones 2, 6, 8 y 10)

A pesar de que las observaciones parecen ser ambiguas y generales, son importantes porque se refieren a una percepción global del grupo en relación con sus actitudes o comportamientos asociados a la presencia o ausencia de música. En este tenor, Willems refiere que la audición también comprende el reconocimiento del timbre de los instrumentos conocidos por los alumnos, es decir, que han sido escuchados y tocados por ellos. En la sesión 12 se planteó la situación “adivina el instrumento” en la cual se pretendió observar y analizar los procesos que surgen en torno al reconocimiento tímbrico. Claro está que para llegar a ese momento ya había toda una trayectoria de trabajo previo con los instrumentos. El siguiente fragmento del diario de campo muestra una situación respecto a la manera de dosificar la actividad para su mayor comprensión por parte de los alumnos, lo cual implicó colaboración e iniciativa de las profesoras:

Hoy jugamos a adivinar el instrumento, organicé la situación presentando cada instrumento de los que hemos utilizado en las sesiones anteriores, los toqué para que los escucharan, observaran y tocaran. Después los coloqué en una mesa frente a los alumnos en el siguiente orden: triángulo, pandero, teponaztli y güiro.

Profesora Mariana: Alguien se va a tapar los ojos y va a escuchar un sonido, después va a adivinar cual fue.

Era el turno de Hugo , las profesoras le cubrimos los ojos e hicimos sonar el triángulo..., después destapamos sus ojos y le preguntamos:

Profesoras: ¿cuál sonó Hugo?

Hugo permanece en silencio.

Profesoras: es que quizás no comprendió la pregunta... A ver, otra vez.. (se repite la situación).

Al destaparle los ojos a Hugo, nuevamente permanece en silencio, observándonos.

Ahora es el turno de Eduardo , esta vez Annika  es quien va a tocar un instrumento, elige el pandero.

Profesora Mariana: ¿Ya escuchaste Eduardo?, (le destapé los ojos y le pregunté) ¿Cuál sonó?, (señalé los instrumentos de la mesa). Eduardo permanece en silencio.

Profesora Sonia: ¿Qué instrumento sonó? le pregunta a Eduardo varias veces y le dice: Eduardo, dame el instrumento que sonó.

Eduardo permanece sentado en su silla, después de unos segundos y de volverle a preguntar se levanta y elige el triángulo.

Profesora Sonia: No, no están comprendiendo la actividad.

Profesora Mariana: No. Agarran el instrumento que ellos quieren, el que les gusta. No están asociando el sonido con el objeto.

Profesora Sonia: Ya sé, si quieres mejor tápame los ojos y ellos que lo vean.
(la profesora Sonia se sienta en la silla y se cubre los ojos con el paliacate, entonces la profesora Alicia suena un instrumento varias veces. Destapamos los ojos de la profesora Sonia y le preguntamos: ¿Qué instrumento de estos sonó? Ella eligió el instrumento que sonó, demostrando a los alumnos que era el mismo que se escuchó cuando tenía los ojos tapados, se procede de esta manera dos veces más, para que los alumnos visualizaran de que trataba el juego).

Prof. Sonia: Ya, ahora sí.

(Diario de campo, sesión 12)

En este momento, la actividad se tornó hacia otra dirección ya que el resultado no estaba siendo el esperado, a pesar de la utilización de objetos conocidos para los alumnos durante la propuesta. El planteamiento de una situación distinta requirió de este ajuste sobre la marcha, el cual fue propuesto por la profesora titular, quien eligió mostrar la actividad con un modelo observable y comprensible para los alumnos, esta situación se reforzó dos veces con las otras profesoras y posterior a ello, se logró que los alumnos comprendieran de qué se trataba el juego. Después se realizó nuevamente el juego con los alumnos, quienes poco a poco fueron asociando el timbre de los instrumentos y adivinando.

De esta manera, puede observarse que hacia el final de la propuesta, los alumnos logran identificar los timbres de los instrumentos trabajados durante las sesiones anteriores.

Ahora pasa Hugo, le tapan los ojos y alguien suena el teponaztli. Las profesoras le destapan los ojos y le preguntan: ¿Cuál sonó?

Hugo señala el teponaztli.

(...)

Pasa Eduardo, con ojos tapados escucha el pandero, se destapa y le preguntan ¿cuál sonó?. Elige el triángulo.

(...)

Ahora la profesora Sonia decide incorporar la guitarra al juego.

Pasa Eduardo. Le tapan los ojos y suena la guitarra.

Al destapar sus ojos las profesoras le preguntan ¿cuál sonó? y Eduardo elige la guitarra... ¡Bravo, muy bien!, exclaman las profesoras.

(Diario de campo, sesión 12)

La audición en este nivel de discriminación auditiva se encuentra directamente relacionada con la atención, la memoria, la percepción visual y auditiva, la comprensión de instrucciones y por ello resultó tan interesante cómo fue transformándose la manera de abordarlo con los alumnos, para hacerles más comprensible el juego, lamentablemente fue una situación que no fue posible plantear con todo el grupo debido a que en las sesiones donde se realizó este juego asistieron muy pocos alumnos, además de que la propuesta estaba llegando al final de sus sesiones. Sin embargo, la presencia de pocos alumnos generó la oportunidad de dosificar las instrucciones con cada uno de ellos, además de propiciar la colaboración de las profesoras.

Respecto a las profesoras surgió una relación interesante con el trabajo auditivo, puesto que la audición de la música utilizada generó en ellas interés y curiosidad, manifestándolo con preguntas y comentarios durante las sesiones, algunos de los más significativos se muestran a continuación:

¿Cómo se llaman esos instrumentos?, ¿has comprado todos los instrumentos?

(Profesora Sonia, diario de campo, sesión 12)

¿Dónde consigues tus discos?, ¿los bajas de internet o los buscas?, ¿dónde los consigues?, hay varios lugares donde los venden.

(Profesora Alicia, diario de campo, sesión 12)

Yo considero ... que nos demos cuenta que la música nos ambienta, o sea es un ambiente musical, es importante entonces cuando los niños están comiendo, musiquita suave, que los niños están trabajando, una musiquita un poquito más activa, entonces eso a mí como maestra de apoyo... se hace un ambiente como más propicio para el aprendizaje. El arte de la música te envuelve.

(Profesora Lucía, entrevista posterior)

Es otro tipo de música... es una motivación para ellos, la música para poder trabajar, les motiva y les da entusiasmo y por medio de la música trabajan mejor.

(Profesora Alicia, entrevista posterior).

Las profesoras demostraban un repetido interés hacia la audición musical en las sesiones, prestando atención hacia las piezas, con lo cual se logró una escucha atenta y diferente a la acostumbrada en el aula. También mencionaron que la mayoría de la música era nueva y útil tanto para ellas como para los alumnos, ya que eran piezas que pocas veces habían escuchado o habían prestado atención, comentaron que algunas piezas les parecían muy bellas y que generaban cierto ambiente dentro del aula. Finalmente, realizaron una valoración del material sonoro.

De esta manera se podría constatar cuenta de que la audición es un elemento educativo – musical de fundamental importancia dentro este acercamiento a la experiencia, por lo tanto es de especial atención la elección de la música a utilizar, los estilos, la duración, la región, entre otras características, para así ofrecer una diversidad de sonoridades y por ende, generar acercamientos ricos a la experiencia.

La audición ha sido un elemento clave para producir encuentros entre el material sonoro y los sujetos, estos encuentros pueden producirse de distintas maneras, utilizando únicamente la música o también a través de mediadores como movimientos u objetos. Se aprecia que este elemento de la audición fue además un foco de atención que propició intercambios y diálogos entre los participantes, principalmente entre las profesoras. Estos intercambios produjeron en ellas una valoración de la pertinencia del uso de la audición musical en el aula y reflexionar sobre su incorporación en la propia práctica, en diálogos posteriores se estableció un acuerdo entre profesoras para que los discos permanecieran en el aula para incorporarlos al trabajo posterior a la propuesta.

4.1.2 La exploración sonora: el encuentro entre el sujeto y el instrumento musical

“Sin saber nada deberíamos intentar descubrir todo lo que podamos sobre el sonido, la emoción de producirlo con la garganta o de encontrarlo en el mundo fuera de nosotros”.

Murray Schafer

Para referirnos a la exploración sonora se hará uso de algunos planteamientos de importantes educadores musicales contemporáneos que han trabajado sobre esa idea: Schafer y Hemsy de Gainza, ya que ubican a la exploración sonora como una parte fundamental dentro de cualquier proceso educativo musical.

Schafer (1975) sitúa a este proceso como una serie de situaciones programadas e intencionadas para generar experiencias y descubrimientos, en donde el profesor y los objetos actúan como catalizadores de las mismas, así la exploración permite un reconocimiento de las posibilidades sonoras del entorno, para ello propone la herramienta “la caja de música” que será analizada más adelante.

Dentro de este marco, Hemsy de Gainza (1964) se refiere a la exploración sonora como un despertar auditivo en el niño, en donde están presentes elementos como

la curiosidad, el interés y la atención hacia cualquier fenómeno sonoro. Al mismo tiempo se trata de un proceso que conduce hacia el desarrollo de lo que ella denomina sensorialidad auditiva, lo cual constituye una preparación para la comprensión y ejecución musical posteriores.

Es así que a través de la exploración sonora los niños van descubriendo y reconociendo las cualidades del sonido: la altura, la intensidad y el timbre. En este proceso resulta importante considerar el uso de diversos objetos y materiales sonoros e instrumentos musicales, generando distintos acercamientos entre los niños y los sonidos, la exploración sonora también puede abordarse desde algunas situaciones de juego, por ejemplo: adivinar el sonido que se escucha o la ubicación del objeto, así como otros juegos que incluyan el reconocimiento del silencio.

La exploración sonora fue un aspecto interesante dentro de la propuesta, para ello consideramos los planteamientos de Schafer (1975) y Hemsy de Gainza (2003), determinando así el trabajo con materiales que posibilitaran distintas maneras de exploración para cada sujeto.

Se podría clasificar a los objetos utilizados en dos grupos: los materiales sonoros y los instrumentos musicales que permitieron obtener una gama de sonoridades ricas y variadas además de que fueran accesibles para todos los alumnos.

De esta manera, el análisis de este apartado se centra en la pertinencia y en las aportaciones de la exploración sonora dentro de la propuesta y su relación con las experiencias artístico-estéticas, ya que se identifica que los objetos fueron detonadores para el surgimiento de éstas.

4.1.2.1 El objeto como mediador de la experiencia artístico-estética

Como lo hemos señalado, el trabajo con objetos fue central para el diseño y desarrollo de las situaciones didácticas dirigidas a la exploración sonora, desde este lugar encontramos relaciones entre el uso de los objetos en la exploración sonora con las nociones vygotskianas de “actividades conductoras” y de los mediadores. A continuación desarrollamos estos aspectos para después asociarlos con la experiencia.

Para Vygotsky, las actividades conductoras se refieren a los tipos de interacción entre el niño y su ambiente social. Para ello consideramos que la exploración sonora puede identificarse como una actividad conductora, ya que propicia un tipo de interacción que produce logros en el desarrollo²², funda las bases para otras actividades e induce la creación de nuevos procesos mentales y la reestructuración de los mismos (Vygotsky, citado por Bodrova, 2004), y estas interacciones contribuyen a la generación de una experiencia.

Siguiendo con los planteamientos de Vygotsky, existen actividades conductoras correspondientes con las edades y las etapas de desarrollo de los niños, de este modo, sitúa a la manipulación de objetos y al juego en alumnos de edades tempranas (de 1 a 3 años) y preescolares (de 3 a 5 años), por ello consideramos dichas actividades conductoras como acercamientos a la exploración sonora.

Aunado a lo anterior, fue interesante observar las distintas maneras de relación entre los alumnos y los objetos en las distintas exploraciones. Al manipular objetos, el niño aprende en el hacer, en la interacción, al tocar, mover, golpear y voltear los objetos, descubre en la experimentación y manipulación coordinada, ya que hay una comprensión de los atributos de los objetos descubiertos y las relaciones entre ellos (Vigotsky citado por Bodrova, 2004).

²² Logro del desarrollo: formaciones cognitivas y emocionales que van surgiendo en el niño son superaciones de la situación social del desarrollo específica para cada edad (Vygotsky 1984 citado en Bodrova, 2004).

De igual manera, consideramos que los objetos fungieron como mediadores de la experiencia en los alumnos, esto es, el objeto funcionó como intermediario entre un estímulo del medio ambiente (en este caso, el sonido) y la respuesta del sujeto, de manera que es posible generar una conexión entre el niño y su entorno. Un mediador, de acuerdo con Vygotsky, propicia el desarrollo del niño al hacer más fácil una tarea determinada.

Atendiendo a estas consideraciones, durante las primeras sesiones de la propuesta incorporó materiales con características diversas que generaron múltiples interacciones y sensaciones: telas, mascadas, globos, papel china, periódico y listones de diferentes tamaños, colores y formas (ver anexo 5). Observamos que éstos objetos posibilitaron a los alumnos algunas vivencias, de las cuales nos parece interesante el carácter estético que implican, así como la relación entre el alumno con el objeto y el alumno con su cuerpo.

Surgieron diferentes exploraciones y acciones. La exploración surgió siempre sin la necesidad de una consigna, los objetos por sí mismos invitaban a los alumnos a interactuar con ellos y todos los alumnos examinaron los objetos, cada uno a su manera y de acuerdo a sus posibilidades. Observar el contacto de los alumnos con el objeto fue bastante interesante, todos ellos se mostraron animados, es notoria la existencia de un placer, de un goce estético demostrado en algunos gestos y movimientos.

Estas exploraciones demandaron cierto tiempo para realizarlas, el cual debía ser adecuado y suficiente para cada objeto y para cada alumno, ya que en algunas ocasiones había dificultad para que los alumnos devolvieran los objetos, con el paso de las sesiones descubrimos que se debían crear las condiciones para una exploración pertinente y acorde con el propósito. En este aspecto también influyeron las experiencias previas que los alumnos han tenido con los diferentes objetos.

El propósito de utilizarlos, tal como se señaló en el planteamiento de la propuesta, fue poner en juego los distintos sentidos para generar percepciones y posteriormente conexiones con el sonido y con lo musical.

Para ejemplificar lo expuesto hasta este punto, se hace mención de algunas reflexiones del diario de campo que refieren al encuentro entre los alumnos y los objetos:

Observo que sin la necesidad de una consigna o indicación, los alumnos interactúan con los objetos e instrumentos musicales de acuerdo a sus posibilidades y exploran sus cualidades estéticas, en particular las cualidades sonoras. Todos los alumnos se muestran interesados en los objetos y todos interactuaron con ellos. Hay distintas maneras de relacionarse con un objeto o instrumento. Los alumnos realizan sonidos, gestos y movimientos corporales cuando manipulan los objetos. Al interactuar con los objetos los alumnos descubren nuevas posibilidades de manipularlos, ya sea para producir sonido o no. Mirar a los alumnos cuando tienen contacto con el objeto es bastante interesante.

(Diario de campo, reflexión personal).

4.1.2.2 El encuentro entre el sujeto y el instrumento sonoro/musical.

Los instrumentos musicales son objetos con cualidades estéticas pero que además tienen una cualidad sonora, lo cual conecta e invita a los alumnos a interactuar con ellos y manipularlos, permite una conexión que acerca a experiencias por que involucra acciones, sentidos, pensamiento y emoción.

(Diario de campo, reflexión personal).

Uno de los encuentros más interesantes se aborda a continuación:

4.1.2.2.1 La guitarra.

Profesora Mariana: ¿Qué creen que hay aquí?... fíjense, es una guitarra.

(Se escuchan las voces de los alumnos, asombrados)

Algunos alumnos: “yo, yo, yo” (al mirar como saco la guitarra de su estuche).

Acerco la guitarra a cada alumno para que toquen sus cuerdas, esto genera mucho entusiasmo, aplauden y ríen; se observan entre ellos. Todos lo realizan

excepto Eduardo , quien a pesar de tener experiencias previas con una guitarra y que en sesiones anteriores ha realizado señas de rasguear cuerdas al tomar cualquier otro instrumento (porque su abuelo es guitarrista y le regaló una, la cual tiene en casa).

Después me siento en una silla y dirigiéndome a los alumnos canto la canción de saludo inicio “hola amiguito”, pero esta vez la canto con acompañamiento de la guitarra, los alumnos me observan.

Después canto la otra canción de saludo, la repito varias veces para ir mencionando el nombre de cada alumno.

La profesora Alicia canta conmigo, aunque no recuerde bien las canciones hace un esfuerzo por cantarlas. Lo mismo sucede después con las otras profesoras, de manera que todas cantamos.

Después, siguiendo con la estructura de la sesión, recargué la guitarra en la pared detrás, ya que no se iba a utilizar hasta el final de la sesión. Mientras disponía los materiales para el siguiente momento, Eduardo llevó a la profesora Alicia hacia la guitarra y la señala. Ahora sí quería tocarla.

Ahora las profesoras preguntan por la guitarra, en particular la profesora Alicia, y se genera una conversación:

Profesora Alicia: Ese agujerito que tiene ahí es ¿para qué?... Para ponerla... hacerla ¿acústica?

Profesora Mariana: ¿Cuál?, ¿el hoyito?...

Profesora Alicia: ajá, el que tiene acá (señala)...

Profesora Mariana: ah, es que esta es una guitarra electroacústica entonces tiene la opción de conectarse...

Profesora Alicia: por eso, o sea si es acústica pero si le pones la cosita esa ya es eléctrica....

Profesora Mariana: Sí o sea es como doble, pero en realidad no tienen ese hoyito las acústicas.

Profesora Alicia: sí pero ves que las adaptan.

Profesora Mariana: ajá... y es que yo estoy aprendiendo a tocar guitarra...

Profesora Alicia: ... es que yo le sé a la guitarra, pero hace muchos años, me sé muy bien los círculos... me sé muy bien los círculos, alguna que otra canción pero tiene añísimos que no la toco, años, años...

Profesora Mariana: ¿Ah sí? ¡Ay, pues que bueno!, ¡Wow!, pues muy bien.

Profesora Sonia: ¿Tu sabes poner cuerdas? (entrando a la conversación y dirigiéndose a la profesora Alicia)

Profesora Alicia: Sí

Profesora Sonia: ... porque mi sobrino compró una pero como no sabe ponerlas....

Profesora Alicia: (retomando lo que decía) inclusive ... ¿a mí sabes que me cuesta mucho trabajo? afinarla, me cuesta mucho trabajo afinarla, nunca logré afinarla yo, pero ahora ya hay unos aparatitos con los que la puedes afinar...

Profesora Mariana: Sí, hasta en el celular se puede.

(las profesoras continúan murmurando sobre el tema)

Profesora Lucía: Ay que aprenderle.

Al final de la sesión, la profesora Alicia tocó algunos círculos que recuerda, aunque mencionaba constantemente que hacía mucho tiempo que no la tocaba

Profesora Sonia: Yo no sabía que Alicia sabía tocar la guitarra.

(Diario de campo, sesión 11).

La guitarra fue un detonador, por lo que decidí incorporarla como instrumento de acompañamiento, por la practicidad para transportarla. A los niños les generó interés, quizás por el tamaño, por el sonido y/o por la sensación que produce en los dedos al rasgar las cuerdas, esto ha sido un descubrimiento personal, porque a pesar de conocer su utilidad para desarrollar situaciones educativo-musicales, no se había utilizado como un instrumento de acompañamiento dentro las sesiones y hacerlo ha sido muy revelador. También fue significativo porque resultó que la profesora Alicia sabía tocarla, y de no haberla utilizado, ella quizás no hubiera compartido ese saber con las otras profesoras, sin duda fueron momentos muy enriquecedores para todos los participantes.

Se determinó aquel encuentro con la guitarra como un punto central de lo sucedido en la propuesta debido a la serie de conexiones que generó entre las profesoras y entre los alumnos, las muestras de asombro, el interés de ellos por tocarla, además porque marcó una diferencia con respecto a los instrumentos de percusión. Fue un instrumento que fungió también como mediador visual para marcar los momentos de inicio y cierre de las sesiones, ya que fue utilizada para acompañar las canciones de salud y despedida.

Sin embargo, la decisión de incorporar la guitarra en las sesiones surgió hacia la última parte de la propuesta, por lo tanto no existen más datos sobre otras situaciones que podrían surgir a partir de su uso, solo podemos decir que fue afortunada la decisión de utilizarla y que el proceso de investigación – acción llevó a plantearlo sobre la marcha.

4.1.2.2.2 Los instrumentos de percusión.

Las percusiones fueron consideradas como materiales importantes dentro de la propuesta con el propósito de acercar a los alumnos a la experiencia musical y así seleccionamos aquellos que contaran con ciertas características en cuanto a tamaño y forma para ofrecer una variedad de timbres y posibilidades de

manipulación (sacudir, percutir, rasgar). Tal como planteamos en otro apartado, instrumentos que pudieran tocarse con una sola mano, de forma instintiva, aquellos cuyas vibraciones pudieran percibir fácilmente. La tabla 5 muestra la clasificación los instrumentos utilizados. Nos parece interesante señalarlo en la siguiente tabla, para analizar algunos aspectos, ya que sucedieron situaciones interesantes.

Tabla 5

Clasificación de instrumentos de percusión por forma de manipular.

Forma de manipular	Sacudir	Percutir	Rasgar
Percusiones	sonajas	crótalos	güiro
	cascabeles	triángulo	
	maracas	tecomates	
		teponaztli	
		pandero	

*Fuente: elaboración propia

Uno de los instrumentos con mayor éxito dentro de las sesiones fue el teponaztli, el cual es un instrumento musical elaborado con el tronco de un árbol, que tiene dos lengüetas labradas en forma de “H”, al percutirse con dos baquetas (llamadas olmáiltl) produce dos tonos distintos, en este caso utilizamos solo una baqueta para hacer más accesible su manipulación.

El teponaztli fue uno de los primeros instrumentos en aparecer durante la propuesta, hecho que generó gran interés para todos los alumnos y en particular para Alejandro , ya que fue un instrumento que causó especial conexión con él; fue una de sus percusiones preferidas a la hora de trabajar con los pictogramas

y con el pulso, debido a la sensación en sus manos que ofrecía la vibración del instrumento al tocarlo con la baqueta:

En la sesión 1, el teponaztli fue un foco muy importante de atención, ya que todos los alumnos guardaron silencio y lo observaron cuidadosamente. Yo se los mostré y después lo toqué, después cada alumno lo tocó, a su manera, algunos mas fuerte, otros más suave, a algunos había que apoyarlos, como a Sergio , otros no lo querían soltar, como Daniel  o Annika . Después de algunos momentos todos los alumnos lo querían volver a sonarlo. Procuramos que todos lo sonaran.

(Diario de campo, sesión 1)

Cuando Eduardo  agarra el teponaztli, hace la seña de tocar una guitarra. (sabe que se trata de un objeto para hacer música).

(Diario de campo, sesión 1)

Alejandro  comprende claramente la situación, el instrumento es adecuado para él porque puede sentir la vibración cada vez que lo toca con la baqueta. Hugo lo toca muy fuerte todo el tiempo.

(Diario de campo, sesión 1)

Cuando todos los alumnos deben elegir un instrumento, Alejandro prefiere utilizar el teponaztli, ya que es muy clara la sensación de vibración que produce al tocarlo.

(Diario de campo, sesión 4)

Se observó que este instrumento ofrece posibilidades de trabajo musical para alumnos con discapacidad auditiva, ya que justamente Alejandro y Hugo  demostraron un marcado interés hacia el teponaztli.

La idea de trabajar con los instrumentos de percusión también tuvo cierta lógica, de manera que los alumnos fueran conociéndolos poco a poco y destinando ciertos momentos para su exploración. Así, cada percusión iba presentándose sesión con sesión, para incorporarse a la caja de música, de manera que la gama de sonoridades iba en aumento. Al incluirlos de este modo, permitió que los alumnos los conocieran y se familiarizaran con su sonoridad.

En este sentido, se realizan algunos comentarios generales respecto a los instrumentos utilizados, en particular sobre la pertinencia de ciertos de ellos:

- Las percusiones más pertinentes debido al interés y accesibilidad para su manipulación fueron el teponaztli, los tecomates, el palo de lluvia y el güiro, cuyas características de forma y tamaño permitieron diferentes maneras de producir sonido y generaron mayor curiosidad e interés en los alumnos.
- Los instrumentos de percusión que generaron menos interacción con los alumnos fueron los crótalos y el triángulo debido a que sus características de forma y tamaño requerían de movimientos motrices más finos y una mayor coordinación para manipularlos.
- En el caso del pandero, las maracas y los cascabeles, tampoco generaron tanta interacción debido a que los alumnos ya se encontraban familiarizados con ellos en experiencias previas, situación que colocaba a las otras percusiones en un lugar más atractivo para ellos.

Previo al trabajo con los instrumentos de percusión se dio un momento de exploración sonora libre, que tomaba en cuenta las posibilidades de movimiento de cada alumno y respetaba el tiempo para ello. Al iniciar de esta manera, fue posible encaminar un trabajo musical posterior, siempre observando el desarrollo de las consignas y apoyando a quienes más lo necesiten, en particular hacia situaciones de discapacidad motriz, como lo fue el caso de Sergio.

Sin duda, un factor que influyó en el trabajo con instrumentos de percusión es lo referente a las cualidades estéticas como el color, la forma, el material y el tamaño, ya que determinan gran parte de la interacción con los alumnos al manipularlos, moverlos, sonarlos e incluso olerlos o chuparlos. Otro factor observable es la experiencia previa con los instrumentos, la cual puede traducirse en un menor interés para interactuar, este aspecto puede presentarse un instrumento ya conocido por los alumnos, pero en un tamaño, textura o material diferente para generar mayor interacción con él.

Tanto para las profesoras como para los alumnos, el encuentro con estas percusiones fue novedoso, además del notorio disfrute y descubrimiento. La autora de este trabajo consideraría posible la incorporación de un trabajo más profundo con instrumentos que ofrezcan otras posibilidades sonoras y de manipulación, como podrían ser los “cotidiáfonos”, idea desarrollada por Akoschky (1988), ya que estos ofrecen características estéticas no convencionales, colores, maneras de manipularlos, por lo cual consideramos muy recomendable el planteamiento de un trabajo musical a partir de ellos.

4.1.3 El canto: el encuentro entre el sujeto y su propia voz.

Este punto de análisis se encuentra relacionado con los dos anteriores (audición y exploración sonora), ya que la voz implica necesariamente una escucha y una exploración, sin embargo, le hemos dado un lugar importante en este análisis porque fue un aspecto interesante dentro de la propuesta, planteado desde el diseño de la misma en el objetivo 6: “canta rondas y canciones acompañadas de movimientos corporales”; sin embargo la manera de acercar al grupo fue rediseñada durante el proceso de investigación-acción, como veremos más adelante.

La voz nos hace únicos e inconfundibles. Cada ser humano tiene voz propia, que se convierte en un instrumento fundamental para comunicar y expresar, nos permite ser reconocidos, por lo tanto es una herramienta de identidad y ésta adquiere un valor personal. Es una posesión exclusiva del ser humano.

La voz implica un proceso fisiológico, intelectual y emotivo. Fisiológicamente se trata de un proceso motriz complejo que depende de la sincronización de la respiración, de la resonancia de las cavidades faríngea, oral y nasal, de las cuerdas vocales y de la articulación, que es la acción coordinada de la lengua, labios, mandíbula, dientes y paladar (Meece, 2000). A nivel intelectual, la voz se convierte en el instrumento para el lenguaje verbal, en donde entran procesos de comprensión y estructuración, que obedecen a una función comunicativa, y que atraviesa por varias etapas correspondientes al desarrollo del lenguaje. De igual manera el sentido emotivo de la voz tiene que ver con la carga emocional e intención que existe en la modulación de tono e intensidad que da el carácter expresivo de la misma.

En este apartado se analizarán los procesos musicales detonados con la experiencia en relación con el elemento vocal y los sujetos participantes. En este sentido, es común dentro del contexto de educación especial escuchar comentarios respecto a que los alumnos “no hablan” o solo balbucean, o articulan sílabas y vocales, o que presenten “problemas de lenguaje” como dislalias, disfonías o disartrias, entre otros. Sin embargo, nuestro foco de atención no han sido las anomalías de la voz de los alumnos, sino proponer situaciones que motiven las emisiones sonoras y observar lo que ello detonaba en ellos para después analizar el proceso.

4.1.3.1 La exploración vocal.

El trabajo presentado a través de un objeto detonador de la experiencia, tal como lo analizaremos en este apartado, fue fundamental para comprender que la sonoridad de la voz puede adoptar diferentes formas y/o estructuras que permiten una relación con el fenómeno sonoro y comunicativo desde otros focos.

Así fue como la mirada de la propuesta fue apuntando poco a poco hacia el uso de la voz cantada, tomando como punto de partida el planteamiento de situaciones en las cuales los alumnos descubrieran sus propias voces, de acuerdo a sus posibilidades físicas, de manera que realizamos diversos acercamientos al canto con relación a la duración de la propuesta y la etapa de desarrollo de los alumnos, lo que propició una serie de acercamientos y situaciones exploratorias previas al canto propiamente dicho, las cuales surgieron durante el desarrollo de la propuesta de manera fortuita y nos permitieron descubrir procesos interesantes en la investigación.

Un ejemplo de estos elementos fue el descubrimiento de la voz que se dio a partir del uso exploratorio del güiro:

La exploración de los alumnos con el instrumento musical “güiro” generó diversas maneras de manipularlo: mirar a través de él como si fuera un telescopio, pasar los dedos por las ranuras laterales, colocar el palillo o baqueta en medio del

instrumento, entre otras, en particular llamó mi atención que Alejandro  lo colocara en su boca como si fuera un altavoz y comenzara a emitir sonidos con su voz. Cuando observé lo anterior me pareció muy interesante que el instrumento por sí mismo generara esa manera de interactuar con él, ya que su forma proponía esa posibilidad. Entonces, durante el momento de reflexión posterior pensé en incorporar objetos de forma cónica o cilíndrica en alguna sesión posterior, para plantear una exploración vocal, ya que en la mayoría de los momentos donde se

trabajaba con canciones los alumnos solo permanecían mirándome. Así fue como en las sesiones ocho, nueve y diez incorporamos el trabajo con objetos sonoros que denominamos “altavoces”, generando diversas situaciones en cada sesión.

(Diario de campo, sesión 6)

Nos encontrábamos sentados en medio círculo y una silla al frente, de la caja de música saqué un “altavoz” hecho con cartón y lo mostré a los alumnos. La idea era que lo exploraran para que descubrieran los sonidos que se producen al hablar a través de él, además del cambio en la intensidad de la voz. Comencé a hacerlo yo,

diciendo los nombres de los alumnos, enseguida Brenda  exclamó “¡yo, yo, yo!”, entonces pasó a sentarse a la silla del frente, lo colocó en su boca y dijo el

nombre de Diego . Después pasó al frente Eduardo , quien hizo la seña de tocar una guitarra. En ese momento entró al aula la profesora de educación física, quien solicitó participar en la situación y fue bienvenida, se sentó en la silla del frente, y a través del “altavoz” cantó una canción. Los alumnos la observaron atentamente mientras cantaba.

(Diario de campo, sesión 8)

Posteriormente, volví a plantear la exploración del objeto altavoz en la sesión nueve, esta vez utilizando papel periódico, de manera que cada alumno hiciera su propio “altavoz”, enrollando el periódico como un cono:

Saqué el papel periódico de la caja, lo enrollé formando un cono y hablé a través de él. Les recordé que lo realizamos la sesión anterior con el altavoz de cartón. Cuando les pregunté ¿Quién quiere uno? la mayoría dijo “¡yo, yo!”... así, Antonio

 exploró con su voz a partir del “altavoz” de periódico, durante varios minutos decía ¡aaaa! muy fuerte, este momento fue significativo ya que no es común escuchar emisiones vocales de Antonio. En ese mismo momento, Diego pronunció su nombre a través del “altavoz” que sostenía la profesora Alicia cerca de su boca.

(Diario de campo, sesión 9)

Por otro lado, al reflexionar sobre este momento de la sesión, encuentro que:

El papel periódico fue una mala elección, por que manchaba las manos, además no consideré que el periódico es muy frágil y además muy sucio para colocarlo en la boca. Lo volveré a plantear con otro material más adecuado.

(Diario de campo, sesión 9).

Fue así que decidí replantear nuevamente el uso de los altavoces, ya que había resultado, a pesar de las características del material, de interés para los alumnos. Fue así como en la sesión diez se presentaron contruidos a partir de cilindros de cartón:

Cuando repartí los altavoces de cartón, inmediatamente los alumnos comenzaron a explorarlos, a moverlos y colocarlos en su boca, también lo hizo la profesora Alicia, y de pronto se podía escuchar como todos emitían sonidos vocales o hablaban, el objeto definitivamente fue un motivador para generar estos sonidos

con la voz. Las profesoras apoyamos a Diego  y a Sergio  para sostenerlos, Diego pronunció su nombre varias veces a través del objeto. Eduardo comunicó con señas a las profesoras que deseaba cantar la canción de “la arañita”. Brenda a través del altavoz dijo “hola” varias veces y después parecía estar hablando. Después de la exploración continuamos mencionando los nombres de cada alumno y de las profesoras a través del altavoz. Brenda se encontraba muy participativa, se escuchaban muchos sonidos vocales, se apoyó a los alumnos Sergio y Diego, quienes primero escuchaban la voz de alguien más y después emitían sonidos con su voz, ambos lo realizaron muy poco. Después escucharon un fragmento de una pieza coral (Swingle Singers – Allegro del concierto de Brandenburgo No. 3 - J.S. Bach) con la intención de que reconocieran la sonoridad de varias voces cantando al mismo tiempo y a capella. No se si realmente lo asociaron con la voz pero sus gestos fueron de atención y escucha.

(Diario de campo, sesión 10).

Estos episodios de exploraciones vocales constituyeron justamente un descubrimiento que tuvo la propuesta sobre la marcha, ya que inicialmente no se había planteado esta manera de explorar la voz, fue el mismo contacto y trabajo con los alumnos y la reflexión sobre la práctica docente lo que fue generando la toma de decisiones al respecto. El uso de este objeto fue significativo ya que esta exploración creó un ambiente en el cual todos participaron sin importar su discapacidad.

Tal como lo hemos señalado en el análisis de la exploración sonora, descubrimos nuevamente que hay en la forma del objeto “algo” que despierta un interés, un disfrute y una interacción.

4.1.3.2 El canto y la canción.

Ubicamos al canto como un área importante a considerar dentro de la educación musical ya que tanto el canto como la canción, son las primeras manifestaciones musicales del ser humano, con las cuales se expresan situaciones, sentimientos y emociones. El niño canta de manera natural incluso antes de hablar, descubriendo sus propios sonidos vocales, las palabras, el lenguaje y su cuerpo, desde los primeros años con juegos corporales o canciones acompañadas de gestos.

El canto aporta al proceso educativo musical el desarrollo de numerosas habilidades, entre ellas la expresión a través del movimiento corporal, el conocimiento de la propia voz, la memoria melódico rítmica o la expresión de matices. En el aprendizaje de canciones intervienen muchos factores: auditivos, visuales, motrices, memorísticos, sociales, lúdicos y expresivos, que al irse trabajando progresivamente, desarrollan las capacidades del ser humano de manera global.

El desarrollo del canto en el niño, sucede de manera paulatina a través de comportamientos musicales hasta llegar a reproducir con precisión los cantos de

su entorno. Algunas investigaciones coinciden en afirmar que al principio, el centro de interés del niño se concentra en las palabras de las canciones, más adelante hacen suyos los ritmos y por último son capaces de reproducir con precisión las alturas de los sonidos en frases y canciones completas para alcanzar una estabilidad tonal en la canción completa (Hernández, 2010).

En este sentido, no existen investigaciones acerca del desarrollo del canto en niños con discapacidad que puedan orientar un análisis de esta naturaleza, sin embargo encontramos factores que influyen en el desarrollo del canto como el descubrimiento del aparato vocal y el contacto con experiencias o modelos vocales, ya sea dentro de la escuela, o en el ambiente musical que se produzca en la familia.

El canto implica una escucha activa, una capacidad perceptiva, una memoria del texto, ritmo y tonos de la canción además de una cierta maduración y destreza vocal. Por ello, en términos generales, los niños de 5 y 6 años pueden realizar interpretaciones más cercanas a la estabilidad tonal que los niños de 3 y 4 años (Hernández, 2010).

Así, el desarrollo del canto comienza con la utilización de actividades preparatorias, como la exploración vocal y el reconocimiento de las posibilidades vocales propias, para ello, en la propuesta tomamos en cuenta cualquier emisión vocal dentro del contexto de las sesiones, las cuales incluyeron el uso continuo de canciones, para seleccionarlas utilizamos criterios como la duración, el texto, la línea melódica, la posibilidad de utilizar señas o movimientos corporales y en ocasiones se añadió algún elemento visual (títere referente a la canción), de manera que estuvieran al alcance de todos los alumnos.

Hemsey de Gainza (2003) afirma que la canción infantil es el alimento musical más importante que recibe el niño, ya que a través de las canciones se establece un contacto directo con los elementos básicos de la música: melodía y ritmo. Por ese

motivo es importante una selección cuidadosa de las mismas, de manera que respondan a las necesidades musicales y espirituales de la edad y entorno del niño. Así los niños se apropiarán de las canciones haciéndolas parte de su mundo interior, por ello la selección de las mismas se orienta a canciones sencillas, basadas en dos o tres notas, además de ser presentadas de formas alternadas con una voz solista, con acompañamiento de un instrumento musical o con una grabación.

De esta manera, elegimos algunas canciones de la colección “Ruidos y ruiditos” de Akoschky (1976) ya que consideramos que cumplen con dichos criterios, a continuación retomamos como ejemplo una de las canciones llevadas hacia la propuesta, directamente de la grabación original, la figura 1 muestra la canción “con mi martillo”:

Con mi martillo, martillo, martillo
Con mi martillo, martillo, yo
Con mi serrucho, serrucho, serrucho
Con mi serrucho, serrucho yo
Con mi cepillo, cepillo, cepillo
Con mi cepillo, cepillo yo

Figura 1. “Con mi martillo” (Ruidos y ruiditos Vol. 1)

Seleccionamos esta canción después de escucharla y hacer un breve análisis tomando en cuenta los criterios planteados anteriormente: cuenta con 3 notas las cuales se mueven por grados conjuntos de manera ascendente y descendente, se compone por dos frases que tienen la misma melodía al inicio pero distintas en el

final y utiliza dos figuras rítmicas sencillas (negra y corcheas) en un compás binario, esta estructura hace que la canción sea sencilla y al ser corta, hace uso de la repetición, lo cual facilita su escucha y su aprendizaje.

En cuanto al texto, se utilizan pocas palabras y una rima que aparece a modo de juego de palabras en las terminaciones “-llo” (de martillo y cepillo) y “-cho” (en serrucho) con la palabra “yo”, lo cual le da un carácter lúdico. Además la grabación incorpora un acompañamiento rítmico con percusiones y en las repeticiones se añade una segunda línea melódica cantada (en un intervalo de tercera mayor) lo que la convierte en una canción sencilla pero musicalmente muy rica.

De igual manera consideramos que la canción da pie a la incorporación de algunos movimientos asociados a la acción de martillar o cepillar, lo cual planteamos con las manos y posteriormente con instrumentos de percusión ya conocidos por los alumnos. Así determinamos su pertinencia dentro de la propuesta durante las últimas sesiones:

En el siguiente momento de la sesión, coloqué la grabación de la canción “con mi martillo”, la cual fue escuchada por los alumnos, quienes me observaron haciendo algunas expresiones faciales, ya que era la primera vez que la escuchaban, cuando terminó la volví a reproducir, esta vez la canté y mostré algunos movimientos con mis manos, (apilar puños cerrados para el martillo, frotar las palmas para el serrucho y deslizar las palmas sobre las piernas para el cepillo), dichos movimientos iban acordes con el pulso, las profesoras también lo realizaron

y enseguida Annika  comenzó a realizar los movimientos, imitándonos. Después incorporamos el teponaztli, el güiro y el palo de lluvia para seguir el pulso.

(Diario de campo, sesión 12)

La propuesta utilizó canciones para el inicio y para la despedida con la intención de dar estructura a cada sesión y también se utilizaron otras canciones durante el

desarrollo de las sesiones observando una implicación cada vez mayor de los alumnos. En las primeras sesiones hay escasos datos o descripciones que arrojen elementos analizables sobre este aspecto, ya que no se observaron situaciones más que de atención y escucha hacia las canciones, cantadas inicialmente por mí y después por las profesoras.

Los alumnos solo me observan cuando canto. (Diario de campo, sesión 2)

Ésta situación sucedió constantemente durante las primeras sesiones. En la sesión 7:

Eduardo  hace la seña de adiós con su mano en la canción de despedida. Annika canta la canción de “arañita” y dice adiós con su mano en la canción de despedida. (Diario de campo, sesión 7).

A partir de esta sesión aproximadamente, comienzan a observarse algunas manifestaciones de ciertos alumnos asociadas a las canciones, no en lo vocal, sino en cuanto a movimientos corporales correspondientes con los de las canciones, lo cual refiere a una memoria que ha interiorizado la canción de cierta manera, y que los alumnos pueden manifestarla por medio de su cuerpo, además se observa una identificación con la estructura de la sesión: el inicio y el cierre:

Brenda  realiza los movimientos de la canción cuando las profesoras cantamos.

(Diario de campo, sesión 8)

La mayoría de los alumnos cantan con señas. Annika imita los movimientos de la canción “con mi martillo”.

(Diario de campo, sesión 12)

En las primeras sesiones de la propuesta, los alumnos permanecían mirándome y escuchando las canciones de inicio y de despedida, y aproximadamente a partir de la sesión siete, que fui introduciendo tres canciones más, algunos alumnos comenzaron a realizar las señas o los movimientos que las profesoras y yo hacíamos.

(Diario de campo, reflexión personal)

De esta manera las profesoras sostuvieron una participación importante en cuanto al canto, quienes desde el comienzo se unían para cantar las canciones presentadas, aunque no las conocieran completamente, en especial la profesora Alicia:

Las tres profesoras desde el inicio de la propuesta intentan seguir las letras de las canciones de inicio y de despedida aunque no las conocieran. Esta situación fue mejorando logrando mayor participación de ellas hasta llegar a cantar y aprender las canciones, lo mismo ocurrió con las otras canciones.

(Diario de campo, reflexión personal)

Las profesoras intentan cantar la canción de despedida, aunque no la conozcan.

(Diario de campo, sesiones 1 y 2).

La profesora Alicia canta canción de despedida, apegándose al canto de la profesora Mariana.

(Diario de campo, sesión 3).

La profesora Alicia canta sin limitarse para cantar aunque no cante afinado o no se sepa la canción.

(Diario de campo, sesión 4).

La profesora Alicia canta la canción de inicio y de despedida, menciona que los alumnos reconocen las canciones de las sesiones.

(Diario de campo, sesión 8).

Las profesoras cantan las canciones. (Diario de campo, sesión 10).

Después me di cuenta de que las canciones tanto de inicio como de cierre se escuchaban algo vacías, ya que eran cantadas sin ninguna clase de acompañamiento musical, durante el proceso de reflexión a lo largo de la propuesta, comprendí que ambas requerían necesariamente de un acompañamiento con algún instrumento armónico, ya fuera un teclado o una guitarra, para generar mayor riqueza musical que además aportara a la experiencia de la audición y el canto. Entonces en la sesión 11 incorporé la guitarra, para ello tuve que comenzar a aprenderla y estudiar los acompañamientos que requería, solicitando la ayuda pertinente. Sin duda la incorporación de un acompañamiento armónico enriqueció musicalmente los momentos de inicio y final de las últimas sesiones y motivó para que los alumnos continuarán realizando algunas señas y las profesoras cantaran.

Desde este lugar, el canto constituye una aproximación a la experiencia estética, porque coloca al sujeto en una posición donde le es posible vivenciar su propia sonoridad vocal involucrando a su propio cuerpo, además de observar y escuchar a los otros.

4.2 Segundo eje de análisis: Áreas curriculares implicadas en el trabajo musical

En este apartado se analizan algunos elementos curriculares de los campos formativos del nivel preescolar, en específico señalamos los aprendizajes esperados que tuvieron implicación directa con el trabajo musical. Dado que el currículum está basado en las distintas áreas del desarrollo del niño, el análisis se ha organizado de la siguiente manera: 1. lo referente al desarrollo cognitivo y de lenguaje en el campo formativo de lenguaje y comunicación; 2. el área motriz la analizamos a partir del campo formativo de desarrollo físico; y 3. el área socio-afectiva desde el campo formativo de desarrollo personal y social.

Con esto se pretende sostener que el trabajo musical se convierte en una herramienta fundamental para el trabajo en el aula con población con discapacidad, apoyando de manera sustantiva las acciones y elementos que el profesor de educación especial lleva a cabo, pues constituye un trabajo que aborda aprendizajes en distintas áreas del desarrollo.

3.2.1 Desarrollo cognitivo.

El área cognitiva se refiere, de acuerdo con Vigotsky (citado por Bodrova, 2004), a todas aquellas herramientas del pensamiento que sirven para conducirnos en la vida cotidiana, solucionar problemas, regular nuestra conducta y pensamiento, trabajar con otros y continuar aprendiendo. Estas herramientas constituyen aspectos fundamentales para el desarrollo del sujeto, razón por la cual encuentran un lugar privilegiado en el currículum.

Dichas herramientas han sido denominadas por Vygotsky (citado por Bodrova, 2004) como “funciones mentales superiores” (p.19), las cuales se refieren a procesos cognitivos, tales como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento lógico. En estos procesos cognitivos encuentra un lugar importante el desarrollo del lenguaje, implicado a la par en dichos procesos que además es una herramienta de pensamiento.

Estas funciones se construyen a partir de un proceso de interiorización (Meece, 2000, p.129) lo que permite transformar acciones externas en representaciones mentales internas, es decir, “ocurre cuando la conducta externa se introduce en la mente con la misma estructura, enfoque y función que su manifestación exterior”, lo que nos da pie a que obtengamos ciertas respuestas que indican si el aprendizaje está ocurriendo.

Para que la interiorización suceda, atraviesa por un proceso de mediación, el cual comprende la utilización de “algo más” para el procesamiento mental, este “algo”

puede ser la utilización de signos o símbolos que apoyen la representación de los objetos o acciones, en el caso de esta propuesta utilizamos los pictogramas y la caja de música como símbolos para representar acciones, los cuales permitieron engarzar el trabajo musical.

4.2.1.1 Los pictogramas y la caja de música.

Continuando con los planteamientos de Vygotsky (citado por Bodrova, 2004), los mediadores son exteriores y manifiestos para el sujeto, es decir, son visibles e incluso tangibles. No obstante, no se encuentran integrados necesariamente a los patrones de pensamiento de los niños. Los mediadores funcionan como andamios, pues al ser concretos y tangibles ayudan al niño a alcanzar mayor independencia en la realización de ciertas actividades que se encuentran en su zona de desarrollo próximo²³.

A este respecto, los mediadores pueden ser verbales, visuales o físicos. El discurso y la palabra escrita son mediadores verbales; las imágenes o diagramas son mediadores visuales y el conjunto de conductas, hábitos o rituales asociados a procesos mentales son ejemplos de mediadores físicos. En este caso se utilizaron de los tres tipos, por ejemplo los pictogramas y los títeres (visuales); las acciones en torno a la caja de música, las canciones de inicio y cierre fueron de tipo físico; y las consignas de tipo verbal. Se utilizaron simultáneamente mediadores de varios tipos. A continuación retomaremos dos de ellos: los pictogramas y la caja de música.

Durante el diseño de la propuesta, fui indagando acerca de los distintos materiales que pudieran utilizarse para hacer llegar la experiencia a todos los alumnos haciendo uso de los sentidos, fue entonces que decidí incorporar imágenes claras y comprensibles para ellos, así encontré los pictogramas, los cuales son dibujos o

²³ El concepto de Zona de Desarrollo Próximo fue desarrollado por Vigotsky para referirse a la distancia que existe entre el nivel real de aprendizaje y el potencial, es decir, lo que un sujeto puede realizar con ciertos apoyos.

signos gráficos que expresan una idea o concepto de manera concreta y cercana a los alumnos. Además su uso resultaba cercano a la realidad del aula y de la escuela, ya que las profesoras utilizan pictogramas que indican cada actividad a realizar a lo largo de la jornada escolar, éstas imágenes se encuentran ordenadas en un lugar visible del salón, que funciona como tablero de comunicación para indicar a los alumnos cada momento de la jornada escolar. De esta manera recuperamos y elegimos distintas imágenes que fueran útiles para los alumnos durante las sesiones, en un principio diseñamos varias, incluyendo imágenes de cada instrumento, pero ya en el desarrollo de la propuesta únicamente encontramos pertinentes dos pictogramas, uno que se refería a “hacer sonido” y otro que significaba “silencio”, éste último fue muy bien comprendido por los alumnos, siendo utilizados en varias sesiones (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), siendo mediadores para los alumnos en los momentos de exploración sonora y de trabajo instrumental, ya que fungieron como apoyos visuales para la realización de distintas situaciones que implicaban alternar entre sonido y silencio.

(Diario de campo, reflexión personal).



Fig. 2. Pictograma “sonido”



Fig. 3. Pictograma “silencio”

En la sesión 6, Antonio  hace el gesto de “shh” (colocando el dedo índice en su boca, tal como muestra la imagen) para comunicar a sus compañeros que hay que hacer silencio.

(Diario de campo, sesión 6).

El uso de los pictogramas permitió que los alumnos comprendieran las nociones musicales de sonido y silencio. Resultaba más cercano a ellos asociar las

imágenes con una acción, que atender a ciertas indicaciones verbales, en este sentido, los pictogramas cumplieron con su función de mediadores visuales.

Otro mediador utilizado en la propuesta fue la caja de música, que tal como hemos explicado, fue retomada y adaptada del trabajo de Murray Schafer en los años setenta. La caja de música consiste en una recopilación de materiales con posibilidades sonoras que esperan ser descubiertas por los alumnos, esta herramienta fue planteada en los años setenta como un proyecto de educación musical a la cual denominó: "herramienta de enseñanza no estructurada de medios múltiples" (Schafer, 1975).

Consideramos que la caja de música fue un mediador muy útil porque configuró un indicador visual que sirvió para hacer comprensible a los alumnos que era un contenedor de los objetos que serían utilizados en las sesiones, lo cual indicaba a los alumnos la realización de acciones concretas.

Esta idea llamó nuestra atención durante la propuesta, pareció pertinente ajustarla para que fungiera como un mediador visual y físico para los alumnos, de esa manera se hicieron evidentes y comprensibles los momentos del trabajo con los instrumentos musicales, ya que la caja contenía el material con el cual se iba a trabajar. La caja de música tuvo un lugar importante dentro del aula y dentro de las sesiones.

Antes de iniciar la sesión, cuando entro al aula, Sebastián  me toma de la mano y señala la caja donde se guardan los instrumentos, la cual estaba en el estante (la caja de música).

(Diario de campo, sesión 4).

Sebastián se levantó de su lugar al inicio de la sesión porque ya quería sacar los instrumentos de la caja de música.

(Diario de campo, Sesión 6).

La caja de música logró que los alumnos asignaran un significado personal que estructuraba un momento dentro de la jornada escolar, fue útil como mediador de la propuesta, además en este proceso se encontraron implicadas las áreas y funciones del desarrollo cognitivo de los alumnos como la atención, la memoria, el pensamiento lógico y la autorregulación del comportamiento.

4.2.2 Lenguaje y comunicación.

El lenguaje desempeña un papel vital en el desarrollo cognitivo del sujeto, es una herramienta básica de pensamiento que permite comunicar, imaginar, manipular, crear ideas y regular nuestras acciones. También es una herramienta cultural porque es compartido, facilita la adquisición de otros saberes y se utiliza en funciones mentales, se aprende en experiencias sociales.

El lenguaje tiene distintas manifestaciones, como el habla externa que cumple la función expresiva – comunicativa, y el habla interna, la cual regula el pensamiento y el comportamiento, establece un diálogo interior con nosotros mismos.

Es común encontrar conceptualizaciones del lenguaje centradas en el habla, pero el lenguaje en realidad comprende funciones que van más allá de la oralidad, como lo cognitivo, relacionado con el significado, éste se va construyendo a través de actividades compartidas en distintos contextos. Así se van reestructurando los significados para dirigirse hacia las convenciones culturales del lenguaje.

Es posible sostener que existe un desarrollo del lenguaje dentro de la estructura cognitiva de sujetos con discapacidad, que no siempre se manifiesta de manera oral, por ello la razón de ser de utilizar lenguajes alternativos, como la lengua de señas o la expresión corporal, que demuestran que hay una función comprensiva y comunicativa del lenguaje, abriendo las posibilidades de expresión para los sujetos cuya discapacidad dificulte el desarrollo del habla.

Desde este lugar, los aprendizajes esperados referidos al campo de lenguaje y comunicación relacionados con la propuesta son los siguientes:

Lenguaje y comunicación. Aspecto lenguaje oral. (SEP, 2011 p. 48, 49)

- a. Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos.
- b. Escucha, memoriza y comparte canciones.

Al dar lectura a los aprendizajes curriculares, nos damos cuenta que se da prioridad al desarrollo de la oralidad, cuando en educación especial podría referirse al desarrollo de lenguajes alternativos o bien, al uso del lenguaje en un sentido más amplio (expresión, comprensión, significado), esto debido a que la mayoría de los alumnos del grupo utilizaban un lenguaje corporal que cumplía con la función expresiva y comunicativa.

4.2.2.1 La canción y desarrollo del lenguaje.

En el primer eje de análisis se abordó un apartado acerca de la importancia del canto y de la canción en la propuesta elaborando un análisis de carácter musical (ver apartado 4.1.3.2 de este trabajo), pero en esta ocasión hablaremos específicamente de las canciones utilizadas y su relación con el desarrollo del lenguaje en los alumnos.

Para tener una idea que clarifique al lector, puede referirse al diseño de la propuesta, en donde aparece el listado de las canciones utilizadas en la propuesta. Dichas canciones fueron escritas por la educadora musical Judith Akoschky, se eligieron debido a que se consideró que cumplen musicalmente con características adecuadas para el grupo de alumnos: de corta duración, con acompañamientos sencillos, con un texto breve y sencillo que abordara un tema

acorde al nivel de desarrollo e intereses de los alumnos, como podemos notar en su mayoría se refieren a animales.

Desde este enfoque, se infiere que las canciones pueden ser una herramienta muy valiosa para el desarrollo del lenguaje en los alumnos, sobretodo si se utilizan de manera sistemática y lúdica. Las canciones se apoyan de otros recursos musicales que enriquecen la experiencia que los alumnos tienen con respecto al lenguaje. Así, engloban varios aspectos del lenguaje: el ritmo, el léxico, la narración de una historia, la descripción de objetos o la expresión de estados de ánimo. En este sentido las canciones pueden ser utilizadas como herramientas que permiten una conexión entre el sujeto, el pensamiento y el lenguaje hablado, también encontramos que las canciones también pueden acompañarse de apoyos visuales para la comprensión del tema o de la historia, el uso de señas.

Además el trabajo a partir de canciones involucra procesos cognitivos como la memoria, la atención y el pensamiento lógico, los cuales se encuentran inmersos dentro de las áreas curriculares, de cualquier manera, la escucha y memorización de canciones está marcada como un aprendizaje curricular, lo cual desde el punto de vista de la investigadora va más allá del hecho repetitivo o memorístico. Si bien se busca que los sujetos con discapacidad desarrollen el currículum, el uso de las canciones puede ser un recurso importante a tomar en cuenta en cualquier aula de educación especial.

En especial las canciones de saludo y despedida, en la propuesta tuvieron una función primordial relacionada con ofrecer al alumno la estructura de un inicio y un cierre de manera clara, además de que poco a poco se van familiarizando con ellas.

Debido a la duración de la propuesta no se cuenta con evidencias sólidas para sostener que los alumnos desarrollaron un lenguaje oral, sin embargo es posible hablar de la indudable existencia de un vínculo entre la canción y el lenguaje, lo

cual nos lleva a mirar el inicio de un proceso que podría llevarse durante un periodo prolongado de tiempo que arrojaría mayores datos al respecto. Además en un aula diversa debería considerarse al lenguaje en un sentido más amplio, donde se tomen en cuenta otras maneras de desarrollarlo.

Además, el lenguaje es una herramienta cultural que se construye en contexto y con otros, por ello el trabajo a partir de canciones genera necesariamente interacciones colectivas, lo cual favorece las prácticas sociales del habla, tan solo el hecho de cantar con alguien nos lleva a pensar que las canciones le dan un sentido más al uso del lenguaje.

4.2.3 Desarrollo físico.

En el campo formativo de desarrollo físico están involucrados diferentes elementos de la motricidad como el movimiento, el equilibrio y la manipulación, es decir, las capacidades motrices básicas. También están implicadas las capacidades perceptivo-motrices, tales como la temporalidad, la espacialidad, la lateralidad, el ritmo, y la coordinación motriz. Estos procesos a su vez se encuentran vinculados con las áreas cognitivas y afectivas del sujeto.

En este aspecto, los alumnos del grupo contaban con características personales, ritmos de desarrollo y condiciones diversas que permitían en distintos grados la movilidad del cuerpo. El trabajo musical desarrollado hizo posible la participación a partir de sus posibilidades de movimiento y desplazamiento, ya que se propusieron actividades en las cuales se generaba movimiento desde distintas maneras, además de implicar el contacto con objetos.

Con respecto a este punto, se señalan algunos de los aprendizajes curriculares de este campo formativo que consideramos se encuentran vinculados con la propuesta realizada:

Campo formativo de desarrollo físico y salud: (SEP, 2011 p. 72).

- a. Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.
- b. Ubicación espacial: dentro – fuera, lejos – cerca, arriba – abajo.
- c. Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.
- d. Explora y manipula objetos, instrumentos y herramientas y conoce para que se utilizan.

Con esto queremos sostener que el trabajo musical puede desarrollar aprendizajes que tienen que ver con aspectos motrices como esquema corporal y ubicación espacial utilizando el juego como estrategia para hacerlo:

En esta parte de la sesión trabajamos con el espacio de todo el salón, movimos las sillas de manera que se delimitara un espacio amplio para desplazarnos y realizar una exploración de materiales, entonces cada alumno tomó una mascada la cual debían moverla a partir de la imitación de ciertos movimientos y desplazamientos a la par del tempo de una pieza musical. Estos momentos fueron interesantes respecto a la interacción de los alumnos, quienes jugaron con el objeto tocándolo con diferentes partes del cuerpo y a distintas velocidades acordes a la música. Las profesoras guiábamos los movimientos de la mascada y mencionábamos los que íbamos haciendo: mover la mascada hacia arriba, hacia abajo, hacia un lado y otro, colocarla encima de la cabeza, etc. fue interesante observar las maneras de interactuar con el objeto de acuerdo a sus posibilidades y mirar los gestos, movimientos y expresiones de los alumnos al interactuar con el objeto.

(Diario de campo, sesión 1).

Nuevamente observamos que el trabajo a partir de un objeto posibilita el alcance de ciertos propósitos, sobre todo cuando se trata de movimiento:

Mientras escuchamos una pieza, les muestro unos listones y después cada alumno toma uno, después lo movemos de acuerdo a la música que se escucha: lento y suave, en este momento guío los movimientos, proponiendo diferentes maneras de mover el listón: arriba, abajo, movimientos pequeños o grandes, etc. y vamos observando las maneras de moverlo de cada alumno. La profesora Alicia apoya a algunos alumnos para que logren realizarlo”.

(Diario de campo. Sesión 3).

En el momento de exploración indico que tomen una mascada y nos desplazemos por el espacio de trabajo, realizando movimientos de acuerdo al tempo de la música. Alternamos entre movimiento y ausencia de movimiento cuando la música se detenga.

(Diario de campo, sesión 5).

Desde luego este aspecto podría desarrollarse con mayor profundidad bajo el planteamiento de una propuesta de mayor duración y sistematización de estos aprendizajes, sin embargo lo que se pretende demostrar es la posibilidad de desarrollar aspectos motrices en los alumnos desde el trabajo musical, por lo tanto estos son solo algunos rasgos rescatables que nos refieren esta posibilidad.

En el caso de alumnos con discapacidad, como se ha visto, se necesita trabajar la amplitud de la experiencia realizando varios acercamientos de ciertas situaciones didácticas para que los alumnos se familiaricen con las consignas y con los objetos, y así sea posible trabajar los aprendizajes curriculares de este campo formativo, señalados anteriormente.

4.2.4 Desarrollo personal y social.

Esta área de currículum se encuentra relacionada con la construcción de la identidad personal y socialización, aspectos que comienzan en la familia, así la escuela se convierte en un espacio primordial para su desarrollo.

Uno de los aspectos que abarca este campo formativo se refiere al auto-concepto, el cual se va construyendo de forma positiva cuando los alumnos experimentan satisfacciones en la realización de tareas que implican algún desafío, también se construye al plantear situaciones en donde se reconozcan a sí mismos por sus características personales, diferencias y semejanzas con respecto a otros, así van aprendiendo maneras de relacionarse, convivir, participar y colaborar, para posteriormente llevar hacia aprendizajes más complejos como la solución de conflictos, la cooperación o la empatía.

De esta manera observamos que la propuesta tuvo un carácter colectivo, ya que en mayoría de las sesiones se plantearon situaciones para realizar en grupo, en contacto con otros, el desarrollo de tareas musicales implica una escucha y atención hacia los demás, este tipo de trabajo estuvo planteado desde la cooperación entre profesoras. Además la actividad colectiva abre un espacio de oportunidades para participar desde la individualidad dentro de un grupo. Se puntualizan algunas observaciones surgidas durante el desarrollo de la propuesta:

Todos los alumnos se muestran interesados en los objetos y todos interactuaron con ellos, la mayoría de las sesiones los alumnos se encontraban atentos mirando a los materiales, algunas veces les resultó difícil compartirlos o respetar su turno.

(Diario de campo, reflexión personal).

Los alumnos responden con conductas observables como sonidos, gestos, y movimientos corporales que comunican un disfrute hacia la actividad realizada.

(Diario de campo, reflexión personal).

Los alumnos demuestran agrado hacia los instrumentos musicales, lo expresan con sonidos, con gestos, con señas y cuando disfrutan manipularlos o al preferir unos sobre otros. Esta preferencia se manifiesta con mayor claridad hacia las últimas sesiones.

(Diario de campo, reflexión personal).

De esta manera se lograría establecer una relación entre el trabajo musical, el desarrollo del colectivo y la identidad personal, ya que el hecho de poder participar en actividades individuales y grupales conlleva un proceso paulatino de construcción del auto-concepto así como el descubrimiento de las habilidades propias en diversas situaciones que impliquen retos adecuados para sus características y niveles de desarrollo.

Si bien estos propósitos no son la finalidad principal de la educación musical, resultan abordados de manera indirecta, desde este lugar consideramos importante señalar algunos de ellos ya que nos encontramos dentro de un contexto educativo, en el cual se buscan alternativas de estrategias de aprendizaje, en este caso la educación musical puede llevarse al aula como una herramienta para desarrollar aprendizajes del campo formativo de desarrollo personal y social en el aspecto de identidad personal, entre otros.

Desarrollo personal y social. Aprendizajes esperados (SEP, 2011 p. 77, 78):

- a. Muestra interés y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.
- b. Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- c. Se involucra en actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo.

4.2.5 Aportaciones de la educación musical a las particularidades de la discapacidad.

Ahora bien, ya que se han mencionado los vínculos que la educación musical puede establecer con ciertas áreas curriculares del nivel preescolar, es posible sostener entonces que la educación musical podría trabajarse como un eje transversal y formativo dentro de la educación especial, siempre y cuando los propósitos se dirijan a ello, en el caso de la propuesta, se observaron algunos puntos de relación existentes entre la educación musical y algunos aprendizajes curriculares, sin llegar a evaluarlos y sin haber sido propósitos principales.

Sin embargo también queremos agregar que para llegar a este punto, ha sido sumamente enriquecedor el trabajo con las profesoras, y es imperante agregar algunos elementos identificados por el colectivo docente involucrado con la propuesta acerca de la relación entre la educación musical con ciertos aprendizajes curriculares, apuntalando algunas particularidades por discapacidad, tal como señala la Tabla 6. Resulta importante señalar que esto es solo un esbozo que podría bien desarrollarse en una investigación posterior con otros propósitos.

Tabla 6

Posibles relaciones entre tipología de discapacidad y aprendizajes curriculares.

Campos formativos implicados en la educación musical				
	Lenguaje y comunicación	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	
Discapacidad	visual	Desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la comunicación: atención, memoria auditiva. Lenguaje oral.	Desarrollo del sentido auditivo y del tacto. Ubicación y orientación espacial, desplazamiento y movilidad, conocimiento de objetos del entorno.	Socialización.
	Auditiva		Desarrollar el sentido del tacto a través de la vibración, sentido de la vista aprovechar los restos auditivos.	Participación en actividades colectivas. Socialización.
	intelectual	Desarrollo del lenguaje oral. Procesos cognitivos: atención, memoria, pensamiento lógico.	Orientación espacial.	Socialización. Seguimiento de reglas, turnos instrucciones.
	autismo	Procesos cognitivos: atención, percepción sensorial. Mediadores para contacto visual y comunicación con otros.	Desarrollo de habilidades motrices, imitación de acciones.	Participación en actividades colectivas. Socialización y contacto con otros.
	motriz	Procesos cognitivos: atención, memoria.	Trabajo con el tono muscular. Desarrollo del sentido del tacto y auditivo.	Participación en actividades colectivas.

*Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 5. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo del trabajo en el CAM surgieron pensamientos, reflexiones, diálogos y emociones que me permitieron replantear y tomar decisiones en torno a la manera de proceder en la práctica, desde la inmersión al contexto escolar, el diseño y desarrollo de la propuesta de intervención, hasta la retirada de la escuela.

(Diario de campo, reflexión personal).

En este apartado pretendo reflexionar acerca de algunos aportes que ofrece el trabajo musical basado en la experiencia dentro del contexto de educación especial con el cual se desarrolló la intervención. Este proceso de trabajo abre puertas a múltiples interrogantes, sin embargo, por el momento me centro en algunos aspectos que resultaron más significativos para mi práctica. También puntualizo algunas condiciones bajo las cuales una propuesta de esta naturaleza puede situarse en un lugar importante dentro de la educación especial en el país.

Cuando realizaba el trabajo, pretendía encontrar aportaciones didácticas y musicales en relación con cada discapacidad; sin embargo, conforme fui adentrando en el análisis, me di cuenta de que cada alumno es diferente, por lo tanto no hallé significatividad al pretender generalizar ciertos elementos para el trabajo con cierta tipología de discapacidad. De este modo, me encuentro con ciertas reflexiones en torno a la experiencia vivida a lo largo de este trabajo, lo cual me ha remitido nuevamente a los cuestionamientos iniciales del proyecto:

- ¿De qué manera la educación musical puede generar experiencias artísticas y estéticas que enriquezcan la formación de alumnos con discapacidad?
- ¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?

Antes de dar respuesta a estas interrogantes, comienzo con algunas reflexiones.

5.1 Aprender en la práctica

La investigación – acción comprende una experiencia de reflexión posterior a la acción transformadora, considero que una de las mejores maneras de investigar y aprender como profesionales de la educación es manteniendo un contacto directo y sistemático con la realidad educativa en cualquiera de los contextos escolares en los que nos ubiquemos, ya que siempre surgirán oportunidades de transformación que implica a los actores con los problemas educativos. También supone una actitud comprometida e interés por continuar aprendiendo, además de destinar momentos posteriores a la práctica que permitan analizar y reflexionar sobre el propio actuar, una permanente mejora potencial siempre está presente.

Como profesora, convoco al cuestionamiento personal sobre el sentido que damos a nuestra profesión, aquello que nos hace colocarnos como docentes dentro de los escenarios de la difícil realidad educativa del país y las razones que nos hacen continuar en este camino.

Trabajar con alumnos con discapacidad significa movilizar posturas y supuestos que se encuentran en nuestra experiencia docente. Significa aprender y trastocar nuestros saberes o creencias sobre la discapacidad en relación con lo que proponemos.

El trabajo en el aula traza un proceso que depende de diversos factores, como la infraestructura, el número de alumnos, los profesores colegas, los materiales, los padres, la atención individualizada a los alumnos, entre otros. Al respecto comentamos algunas consideraciones a tomar en cuenta dirigida hacia alumnos con discapacidad.

5.2 Consideraciones

5.2.1 Dar indicaciones.

Dar indicaciones en un aula diversa, significa mostrar a los alumnos la intención con acciones, de manera que sean claras para ellos. Demanda al docente un manejo de expresión corporal, una combinación de gestos, señas, acciones, tono de voz y la elección de las palabras más adecuadas y comprensibles, el conocimiento y utilización de lenguajes alternativos de comunicación, como ideogramas en lengua de señas, material visual y/o táctil. También es importante evitar el uso excesivo de preguntas abiertas así como las indicaciones exclusivamente verbales o muy numerosas. Esto implica una transformación de la propia práctica docente.

5.2.2 Leer a los alumnos y cambiar de dirección.

Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre el manejo de lo impredecible en el aula, es decir, estar abiertos ante el desarrollo de las situaciones didácticas que planteemos, en las cuales quizás surjan elementos que nos lleven hacia un rumbo distinto del que habíamos imaginado en un principio, significa tomar en cuenta que el grupo mismo es quien va trazando su propia dirección, guiada por el profesor, sin perder de vista los intereses de los alumnos realizando ajustes necesarios. Me refiero a una práctica centrada en el hacer y en la percepción de los alumnos, tomando en cuenta la manera en la que cada uno participa y vive en el aula.

5.2.3 Más de un profesor en el aula.

Debido a la conformación de un grupo diverso, la práctica educativa implicaría necesariamente más de un docente en el aula, para así conformar un equipo de profesores en donde exista colaboración para llevar a cabo el trabajo y se propicie una reflexión continua. Además es cierto que existen múltiples aspectos a

gestionar: organización de materiales, indicaciones, organización espacial, movilidad de alumnos, apoyo específico a particularidades individuales. Compartir con otros docentes resulta además muy valioso ya que es posible llegar a la creación de un espacio colectivo, compartir intereses o bien conocimientos lo que lleva a un mejor aprovechamiento del tiempo.

5.2.4 Cada alumno es distinto.

Trabajar con alumnos dentro de un contexto de educación especial significa darse cuenta de que la etiqueta de discapacidad sobra cuando lo que surge es una experiencia, esto significa dejar a un lado esas categorías y adentrarse en el trabajo, dejar de mirar al síndrome o a la dificultad y observar al alumno por su individualidad, para conectar con él en el hacer y proponer diferentes maneras de relación para así generar situaciones donde todos sean valorados y participen.

5.2.5 Lograr que todos participen.

El apoyo hacia los alumnos que más lo requieren es fundamental, respetar la individualidad de cada alumno significa no esperar que todos se comporten de la misma manera o no realicen lo que esperamos, considerar que hay distintas maneras de vivirse y de relacionarse con los objetos y con los otros, de mover el cuerpo, además de destinar el tiempo que cada alumno requiera, ajustar situaciones en las que todos entren, es decir, que cada uno pueda desempeñarse desde su manera.

5.2.6 Un trabajo constante y sistemático.

Un trabajo planificado y diseñado específicamente para la población con la cual se trabaje, conducirá hacia tener claridad en los propósitos que se deseen alcanzar. Esta tarea desde luego considera conocimiento del alumnado así como momentos de trabajo fuera del aula, sin embargo, la práctica puede llevar a cambios de

dirección sobre las estrategias o herramientas a utilizar, para ello resultan fundamentales los procesos de análisis y de reflexión acerca de la propia práctica, además de la búsqueda de formas de sistematización, una tarea nada sencilla dentro de los contextos escolares.

5.2.7 La importancia de los materiales.

Uno de los descubrimientos mas valiosos de esta experiencia se refiere al papel protagónico que juegan los materiales, ya que son de suma importancia debido a que configuran el intermediario que conecta al alumno con lo que deseamos acercarle, posibilitan maneras de interactuar con el mundo, de construir aprendizaje, por ello es de vital importancia su adecuada búsqueda, selección y adaptación.

5.3 Ideas en torno a las interrogantes

No ha resultado sencillo encontrar respuestas claras o determinantes para las preguntas de indagación planteadas al inicio de éste trabajo, sin embargo, su posible resolución implica un acercamiento entre dos amplios campos de estudio: la educación artística y la educación especial, que a su vez se nutren de varias disciplinas; además cada una ha trazado un recorrido histórico encontrando una situación en la realidad actual. Es precisamente la investigación educativa la que puede hallar frutos a partir de éstos acercamientos entre los campos.

Por un lado, la educación artística se encuentra en la actualidad bajo múltiples realidades dentro del país, que llevan a cabo proyectos con distintas posturas, entre ellos existe un enfoque que sostiene que la educación artística configura un medio para alcanzar ciertos propósitos educativos, sociales, entre otros. La experiencia relatada en esta tesis está implicada con esta mirada.

Por otro lado, la educación especial mantiene un protocolo de atención y funcionamiento de sus centros escolares basado en la inclusión educativa, en el cual se determinan ciertas pautas de actuación docente, que en su mayoría resultan ambiguas y abiertas, sin embargo, es allí donde es posible encontrar un campo de indagación que posibilite nuevas maneras de abordar las necesidades educativas de alumnos con discapacidad.

Considero que el currículum puede ser un punto de encuentro entre ambos campos de estudio. Sin embargo, mientras la educación artística siga colocándose en la última fila de los propósitos curriculares; mientras sigan desconociéndose sus múltiples alcances educativos; mientras se mantenga al alcance de ciertos sectores sociales, alejado de las vidas de la mayoría de las personas; y mientras el área sensible se deje de lado en las escuelas, será muy difícil alcanzar una formación integral del ser humano.

5.3.1 ¿De qué manera la educación musical genera experiencias artísticas y estéticas que enriquezcan la formación de alumnos con discapacidad?

A partir de la propuesta de intervención, podemos darnos cuenta de que lo estético y lo artístico pueden estar al alcance de todos, debido a que este tipo de experiencias atraviesan por el cuerpo, implicando a los sentidos, los cuales son la base del aprendizaje, configuran maneras de percibir el mundo, de establecer relaciones con los objetos y con los otros, por ello, generar estas experiencias resulta enriquecedor para los alumnos dentro del contexto de educación especial.

La educación musical genera éstas experiencias al hacer uso de los sentidos, en donde el centro de la actividad musical es el sonido, que involucra al oído, sin embargo, desde este trabajo se propone una educación musical que involucre además a los sentidos del tacto y la vista. Por ello la importancia de ampliar la experiencia sonora para hacerla accesible.

Sin embargo, la experiencia estética no puede ser medible, únicamente encontramos que existen indicadores observables en los alumnos que inferimos apuntan hacia este tipo de vivencias. Para ello, es fundamental reconocer a los sujetos con quienes se trabaja, diseñar de manera específica ciertas situaciones didácticas, así como establecer propósitos musicales claros y alcanzables. Además, es posible generar experiencias artísticas siempre y cuando existan las condiciones propicias para ello: el tiempo, la periodicidad, un equipo docente comprometido y los materiales adecuados.

5.3.2 ¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?

Una de las razones por las que considero que la educación especial puede valerse de la educación musical, es la referente al valor formativo que contiene, ya que atraviesa la esfera sensible del ser humano, área tantas veces olvidada en la educación de sujetos con discapacidad.

Sería arriesgado afirmar que la educación artística es la manera de “resolver” la problemática educativa de este contexto y tampoco se propone como estrategia específica para alumnos con ciertas discapacidades, constituye una herramienta que debe ser trabajada cuidadosamente.

Tal como se desarrolló en el segundo eje de análisis, el trabajo educativo - musical desde este enfoque puede tener alcances en varios campos formativos y áreas del desarrollo simultáneamente: lo cognitivo, lo comunicativo, lo motriz y/o lo afectivo. Además la educación musical puede ajustarse de acuerdo con las necesidades de los alumnos, es decir, tiene un carácter flexible que puede ser guiado por el profesorado.

El trabajo musical puede desarrollarse de manera colaborativa entre profesores, generando también oportunidades para aprender desde la práctica. Considero que sería conveniente mayor impulso e investigación en el campo que permitan construir nuevas relaciones entre áreas de conocimiento que arrojen paulatinamente argumentos suficientes para anclar con solidez una base sensible, humana y formativa que tanto hace falta en el sistema educativo nacional.

Acercar a los alumnos con el fenómeno sonoro constituye una experiencia inigualable, ya que les permite experimentar y descubrir el propio cuerpo, desde lo sonoro, la relación con el movimiento, la identificación de las partes de su cuerpo, el descubrimiento del sonido de la voz propia, la escucha del entorno sonoro, de diversas melodías e instrumentos, las posibilidades de interacción con los objetos y con otros compañeros, esto es: el despertar de un deseo a partir de lo sonoro puede transformar la conexión de los sujetos con el mundo. La educación musical abre diversas experiencias y significados, que contribuyen al desarrollo del sujeto con discapacidad.

La educación musical resulta ser un terreno que no juzga, que no impone estándares de normalidad.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2009) Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano” en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana. Pp. 17-23.
- Acuña, C. (2012) “El arte de enseñar música a discapacitados en Revista emeequis No. 274 Febrero pp. 12 - 17 consultado en: <http://www.mx.com.mx/xml/pdf/274/12.pdf> el 9 de noviembre de 2014.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000) “Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” Traducción de Ana Luisa López. UNESCO y Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), Bristol UK. Index For Inclusion. Descargado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Akoschky, J. (1988) Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi.
- Alvin, Juliette (1965) Música para el niño disminuido. tr. de Walter Liebling. Buenos Aires: Ricordi.
- Alvin, Juliette (1967) Musicoterapia. tr. de Enrique Molina Barcelona: Paidós.
- Anzaldo, J. Y García, A. (2012) Programa teórico de iniciación musical para personas con capacidades diferentes del taller de musicoterapia “todos somos uno”, del proyecto: educación musical para personas con capacidades diferentes, ofrecido por el ciclo de iniciación musical (CIM), de la Escuela Nacional de Música (ENM), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actividad de apoyo a la docencia para obtener el título de Lic. en Educación musical en la ENM. México: UNAM.
- Argüelles, P. P. (2008). Parálisis cerebral infantil. *Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neuología Pediátrica*. Barcelona.

- Bachmann, M. (1998) La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide
- Beltrán (2007) “Educar, enseñar, aprender y formar” IPN. tomado de: <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/SeminariosEstados/html/Educarformar.html>
- Benenzon, R. (1971) Musicoterapia y educación. Buenos Aires: Paidós.
- Benenzon, R. (2000) Musicoterapia: de la teoría a la práctica. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Betes del Toro, M. (2000) Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Morata.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Biblioteca para la actualización del maestro. Pearson Prentice Hall. SEP
- Boltrino, P. (2004) Música y educación especial. Buenos Aires: Ediciones de la orilla.
- Boltrino, P. (2008) Música y educación especial. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Brogna, P. (2009) (comp.) Visiones y revisiones sobre la discapacidad. México: FCE.
- Bruscia, K. (1997) Definiendo musicoterapia. Salamanca: Amarú.
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014) Los sujetos de la educación especial, alumnos, maestros y autoridades. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE).
- Del Campo, P. (coord.) (2001) La música como proceso humano. Buenos Aires: Amarú.
- Deschamps, C. (1986) “Panorama actual de la musicoterapia” en Méndez, M. *Musicoterapia y psicodramana en educación*. Colección cuadernos de cultura pedagógica UPN. México: SEP.
- Dewey (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Sin mes, 23-37.
- DOF - Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 22-06-2009. México.
- DOF - Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad. 30 de mayo del 2011. México.
- Ducourneau, G. (1988) Musicoterapia: la comunicación musical. Madrid: Edaf.
- Echeíta, G. y Domínguez, A. (2011) “Educación inclusiva, argumento, caminos y encrucijadas”. En *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. España; II época, núm. 17 pp. 23-35.
- Equihua, G., Gutiérrez L., Suarez E. y Vázquez M. (s/f) “La experiencia estética en los invidentes” ENAH Publicación electrónica. México descargada de <http://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos/33.pdf>
- Figueroa, K. (2011) Desarrollo de habilidades musicales, motricidad y lenguaje en niños con Síndrome de Down, en Puebla. Tesis para obtener el grado de Maestra en Música, de la Escuela Nacional de Música UNAM. México.
- Gallego, C. (2001) “el canto en educación infantil” Revista mensual de publicación en internet numero 19 Agosto 2001 Revista de música culta Filomusica <http://www.filomusica.com/filo19/pucci.html>
- García, I. (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP.
- García, I. y Romero, S. (2009) “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México” en *Revisa electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2) pp. 1 – 21. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058015
- Gibbs, G. (2012) El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa Madrid: Morata.

- Gómez, M. (2000) La educación especial: Integración de los niños especiales en la familia, sociedad y escuela. México: FCE.
- Hemsy de Gainza, V. (1964) Música y educación. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003) La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi.
- Hernandez, M. (2010) “El desarrollo del canto en el niño” CiDd II Congreso Internacional de Didáctiques 2010. Universitat de Girona descargado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/147.pdf>
- INCH, (1999) La escuela mexicana de musicoterapia. Conferencia. México: INCH – SSA.
- INEGI (2013) Las personas con discapacidad. Una visión al 2010. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jauss, H. (2002) Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidós.
- Lacarcel, J. (1995) Musicoterapia en Educación Especial. España: Universidad de Murcia.
- Le Breton, D. (2011) El cuerpo sensible. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.
- Martinez, L. y Lozano, A. (2005) La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio experimental. Barcelona: Paidós.
- Meece, J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: SEP: McGraw-Hill Interamericana.
- Molina, A. (2010) Todos significa todos. México: CONACULTA.
- Moreno, (2002) “Diseño y planificación del aprendizaje” México: COLMEX. Recuperado de: http://biblio.colmex.mx/cursos_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf
- Muñoz, V. (2008) “Capítulo 1. La historia de la Musicoterapia” en *Musicoterapia humanista. Un modelo de psicoterapia musical*. México: Ediciones Libra y IMMH.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1983) Music Therapy in Special Education. UK:

- Ockelford, A. (2008) Music for children and young people with complex needs. UK: Oxford Music Education Series.
- Olvera, L. (2009) “Ofrece la ENM programa de musicoterapia para menores”. En Gaceta UNAM No. 4134, 5 de febrero de 2009.
- OMS, (2001) Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada. CIF.
- ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Palacios, F. (1985) Cuerpo, sonido, música y otros lenguajes. Bilbao: Imprenta.
- Pérez Gómez, A. (2004) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Perry, T. (1995) Music lessons for children with special needs. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers.
- Prause – Weber, M. (2006) “Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales” en *Revista Eufonía* 37(X) pp. 7-20. Barcelona: Graó.
- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Schalock, R. (2009) “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales” en *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 40 (1) 229, 22 – 39.
- Schafer, M. (1975) El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer (1979) Hacia una educación sonora. Buenos Aires: Ricordi
- Schnebly-Black, J. y Moore, S. (1997) The rhyhtm inside: connecting body, mind and spirit trough music. USA: Alfred Publishing.
- Schwarcz, V. (2002) “Musicoterapia: análisis de definiciones, caracterización de su campo de especificidad” en *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. México: Escuela Nacional de Música UNAM.

- SEP (s/f) Guía de Discapacidad múltiple y sordoceguera SEP, Perkins international, Lottery Funded, Chipi IAP, Asoma, Sense international. Descargado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/enterate/Gula_Discapacidad_Multiple.pdf
- SEP (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.
- SEP (2011) Las artes y su enseñanza en la educación básica. México: SEP.
- SEP (2011) Programa de educación preescolar. México: SEP.
- SEP-DEE (2010) Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP.
- SEP-DEE, (2011) Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE. México: SEP. Recuperado de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/masee_2011_web.pdf
- SEP-DEE, (2012) Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. México: SEP. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>
- SEP-DEE, (2013) Educación inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad. México: SEP. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/publicaciones.php>
- SEP-DGEE (1984) Guía curricular. Preescolar y Primaria Especial. México: SEP.
- Valdespino, L. (2010) Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión educativa en educación inicial y básica. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE.
- Vitoria, J. (2005) “Desarrollo de aptitudes perceptivas auditivas en personas con necesidades educativas especiales” en *Revista electrónica de LEEME*

no. 16 noviembre 2005 recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vitoria.pdf> el 9 de noviembre de 2014.

- Vitoria, J. (2005) “Educación musical y desarrollo psicolingüístico de personas con necesidades educativas especiales” en *Revista de Psicodidáctica* Año 2005 Vol. 10 No. 2 (pp. 17-26) recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/187/183>
- Willems, E. (2001) *El oído musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (2011) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. y Peter, M. (2000) *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Akal
- Yentel, N. (2006) *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Zardel, B. (2011) *La discapacidad como una figura de discriminación en la Modernidad. De la historia a las prácticas vigentes*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

APÉNDICES

Apéndice A. Resumen de actividades en trabajo de campo

<i>Mes</i>	<i>Fecha</i>	<i>Actividades realizadas</i>
Febrero 2015	Lunes 9	Presentación del Proyecto en Zona de supervisión
	Viernes 13	Presentación del Proyecto en Dirección del CAM.
	Viernes 20	Contextualización del CAM: organización, estructura, funcionamiento, historia.
	Viernes 27	Presentación del Proyecto en Consejo Técnico Escolar.
Marzo	Viernes 6	Observación en Preescolar (1).
	Viernes 13	Observación en Preescolar (2) y en 1° y 2° (1).
	Viernes 20	Observación en 3° (1), en 4° (1). Entrevistas a las profesoras de 1° y 2°, 3° y 4°.
Abril	Viernes 17	Observación en 5° (1) y en 6° (1).
	Lunes 20	Entrevista a profesores de equipo SATE. Observación en Preescolar (3). Entrevista a profesora de Preescolar. Entrevista a profesora de 5°.
	Lunes 27	Observación en 3° (2). Observación en 1° y 2° (2).
Mayo	Viernes 22	Entrevista a Directora. Entrevista a profesor de equipo SATE, segunda parte. Entrevista a Secretaria. Entrevista a Policía.
Junio	Viernes 5	Observación en Preescolar (4). Observación en 1° y 2° (3).
	Viernes 12	Reunión con Directora. Observación en Preescolar (5). Observación en 3° (3) y en 1° y 2° (4).
	Viernes 19	Observación en Preescolar (6). Observación en 3° (4).
Julio	Viernes 3	Observación en preescolar (7) y en 3° (5). Observación del trabajo final de Artes de alumnos de secundaria.
	Viernes 10	Clausura del ciclo escolar. Cierre de la Etapa 1.
Septiembre	Viernes 4	Reunión con directora para comentar los ajustes al proyecto, las fechas. Elección del grupo con el cual se trabajará el diseño y aplicación de la propuesta de intervención. Observación participante en preescolar y comunicación con la profesora de grupo para la propuesta (establecer objetivos, horarios).
	Lunes 14	Participación en reunión colegiada del personal del CAM para la realización de la evaluación diagnóstica.

Octubre	Viernes 2	Reunión con padres de familia del grupo preescolar para dar a conocer el proyecto y los objetivos de la propuesta. (firma de formato de autorización). Reunión con profesora de grupo y con directora del CAM para comentar los últimos ajustes.
	Lunes 5	Inicio de la propuesta de intervención. Sesión 1
	Viernes 9	Sesión 2
	Lunes 12	Sesión 3
	Viernes 16	Sesión 4
	Lunes 19	Sesión 5. Reunión con personal docente.
	Lunes 26	Sesión 6
	Jueves 29	Sesión 7
Noviembre	Viernes 6	Sesión 8
	Lunes 9	Sesión 9
	Viernes 13	Sesión 10. Reunión con personal docente.
	Viernes 20	Sesión 11
	Jueves 26	Sesión 12
	Lunes 30	Sesión 13
Diciembre	Jueves 10	Sesión 14
	Viernes 11	Sesión con padres de familia, reunión con personal docente y directivo. Realización de entrevistas a sujetos involucrados en la propuesta.

Apéndice B. Guión de entrevista en torno a la educación artística con profesores del Centro de Atención Múltiple

- Concepciones de la Educación Artística a través de las prácticas.

En su experiencia como profesora, ¿que situaciones didácticas ha realizado en torno a la educación artística? o ¿De qué manera ha sido su acercamiento con la educación artística?.

A nivel escuela ¿Cómo se visualiza a la educación artística? ¿se han realizado actividades colegiadas?

- Relación entre aprendizaje y Educación Artística

¿Considera que existe alguna relación entre la educación artística y el aprendizaje de alumnos con discapacidad? ¿Por qué? ¿De qué manera?

En su opinión ¿En qué se centra el trabajo en el CAM? ¿Cuáles han sido las prioridades académicas como escuela?

Apéndice C. Guión de entrevista a profesoras posterior a la propuesta

1. ¿Considera que la propuesta didáctica aportó al trabajo que se desarrolla en el aula con respecto al campo formativo de expresión y apreciación artística en preescolar?

2. ¿La propuesta le proporcionó herramientas para enriquecer su función como profesora de educación especial?

3. Para usted como profesora de grupo, ¿qué tomaría (de la propuesta)?

4. ¿considera que la música aporta a la formación de alumnos con discapacidad?,¿en qué aspectos? ¿qué podría decir de cada discapacidad en particular?

5. ¿Considera que los materiales utilizados fueron adecuados? ¿Por qué?

6. ¿Qué agregaría o que cambiaría de la propuesta?

7. ¿Cree que como equipo de profesoras podrían incorporar al trabajo en el aula, un trabajo que contemple esta dinámica?

Apéndice D. Alumnos



Diego



Alejandro



Hugo



Annika



Sebastián



Renata



Eduardo



Antonio



Sergio



Daniel