

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**Inclusión en el aula de música: un estudio desde la
perspectiva de docentes de música de Escuelas de
Educación Artística del Uruguay**

JULIA NUDELMAN MEDINA

MONTEVIDEO

2023

JULIA NUDELMAN MEDINA

**Inclusión en el aula de música: un estudio desde la
perspectiva de docentes de música de Escuelas de
Educación Artística del Uruguay**

Disertación de Maestría presentada al
Programa de Pós-Graduación en Música
del Instituto de Artes de la Universidad
Federal de Rio Grande del Sur.

Área de concentración: Educación Musical

Orientadora: Dra. Luciana Marta Del Ben

MONTEVIDEO

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Medina, Julia Nudelman

Inclusión en el aula de música: un estudio desde la perspectiva de docentes de música de Escuelas de Educación Artística del Uruguay / Julia Nudelman Medina. -- 2023.

128 f.

Orientadora: Luciana Del Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. educación musical inclusiva. 2. percepción docente. 3. inclusión. 4. música y discapacidad. I. Del Ben, Luciana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMIENTOS

A mamá y papá, por su apoyo incondicional y por ser ejemplo e inspiración, así como incentivo.

A Juana, mi compañera de vida, por ser apoyo, soporte y abrazos, además de fuente inagotable de conversaciones que alimentaron este trabajo.

A mis hermanos Andrés y Javier, porque sin ellos no sería yo.

A Nelba, por siempre estar atenta.

A Sofía Scheps y Daniela Cesa, que me impulsaron a entrar en el programa y a Juliana Cabrera, Paula Meliante y Selva Pérez por confiar en mí, leer mis primeros bocetos y sentarse a charlar y discutir hacia donde iba todo esto.

A mis amigos músicos, Juana y los Heladeros del Tango y Orquesta Las Señoras, que comprendieron mis ausencias en los ensayos.

A la comunidad de la Escuela de Educación Artística N° 265 “Virgilio Scarabelli Alberti”, por compartir clases caóticas, momentos de estrés y coordinaciones de pasillos que inspiraron el tema de este estudio, y por su paciencia y apoyo durante este proceso.

A él y las docentes que compartieron conmigo sus experiencias, percepciones y sentires con confianza durante las entrevistas.

A Mayra Hernández y Juan Ignacio Santos, por ser verdaderos compañeros de clase.

A los integrantes del tribunal de evaluación del presente trabajo Cristiane Maria Galdino de Almeida, Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira y Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos por la lectura atenta y las valiosas reflexiones y contribuciones aportadas durante la defensa.

Agradezco especialmente a mi tutora la Prfa. Dra. Luciana Marta Del-Ben, por ser una gran educadora y porque sin su guía, paciencia y dedicación esto no sería posible.

RESUMEN

A partir de los acuerdos internacionales de la UNESCO sobre inclusión educativa y la Ley de Educación General de Uruguay – Ley N° 18.437 –, se apunta a la integración de los niños con discapacidad en las aulas comunes, otorgando el sostén necesario desde el Estado para una inclusión significativa. En este contexto, educadores musicales de todo el país que trabajan en educación primaria se han enfrentado a grupos con inclusión. Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo docentes de música de las Escuelas de Educación Artística de Uruguay viven la inclusión en el aula. Para ello se realizó un estudio de caso a partir de entrevistas a docentes de la capital y del interior del país, que permitieron tener una visión global a partir del cuál se analizó qué entienden quienes ejercen la docencia de música por inclusión, cuál es la percepción de los mismos frente a las clases de música con inclusión y cuáles son algunas de las dificultades y desafíos que enfrentan en el aula. Si bien se destaca la falta de formación específica y herramientas para la educación musical inclusiva, a partir de las palabras a quienes se entrevistó se ve una creencia genuina de la necesidad de hacer esa inclusión significativa y real, acompañada por una fuerte percepción de abandono de parte de las autoridades. Queda en evidencia la necesidad de visibilizar el tema y poder ponerlo sobre la mesa para debates, discusiones y futuros estudios.

Palabras clave: educación musical inclusiva, inclusión, percepción docente, música y discapacidad.

ABSTRACT

Based on the international agreements of UNESCO on educational inclusion and the General Education Law of Uruguay – Law No. 18.437 –, there is a goal of achieving the integration of children with disabilities in common classrooms, granting the necessary support from the State for a meaningful inclusion. In this context, music educators from all over the country who work in primary education have faced groups with inclusion. This work aims to understand how music teachers of the Schools of Artistic Education in Uruguay experience inclusion in the classroom. A case study was carried out, based on interviews with teachers from the capital of the country and the countryside; this resulted in a global vision to base an analysis of what music teachers understand by inclusion, what is their perception facing inclusive music classes, and what are some of the difficulties and challenges they face in the classroom. Although the lack of specific training and tools for inclusive music education stands out, it can be seen, from the words of those who were interviewed, a genuine belief in the need to make this inclusion meaningful and real, accompanied by a strong perception of abandonment by the authorities. The need to make the issue visible and put it on the table for debates, discussions and future studies is evident.

Keywords: inclusive music education, inclusion, teacher's perceptions, music and disabilities.

RESUMO

A partir dos acordos internacionais da UNESCO sobre inclusão educacional e da Lei Geral de Educação do Uruguai - Lei nº 18.437 -, se estabelece o objetivo de alcançar a integração de crianças com deficiência em salas de aula comuns, garantindo o apoio necessário do Estado para uma inclusão significativa. Nesse contexto, educadores/as musicais de todo o país que trabalham na educação primária têm se deparado com turmas com alunos/as de inclusão. Este trabalho tem como objetivo compreender como professores/as de música das Escolas de Educação Artística do Uruguai vivenciam a inclusão em sala de aula. Para isso, foi realizado um estudo de caso a partir de entrevistas com professores/as da capital e do interior do país, que possibilitaram ter uma visão global, a partir da qual se analisou o que esses/as professores/as de música entendem por inclusão, qual é a sua percepção sobre as aulas de música inclusivas e quais são as dificuldades e desafios que enfrentam em sala de aula. Embora se destaque a falta de formação específica e de ferramentas para a educação musical inclusiva, percebe-se, nas falas dos/as entrevistados/as, uma crença genuína na necessidade de tornar essa inclusão significativa e real, crença que é acompanhada por uma forte percepção de abandono por parte das autoridades. Fica evidente a necessidade de dar visibilidade ao tema e colocá-lo no centro de debates, discussões e estudos futuros.

Palavras-chave: educação musical inclusiva, inclusão, percepções de docentes, música e deficiência.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Origen del interés por el tema	10
1.2 El sistema educativo uruguayo y la inclusión	11
1.3 Escuelas de Educación Artística	14
1.4 Formación docente e inclusión en Uruguay	16
1.5 Objetivos	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Acerca del concepto de inclusión	19
2.2 Acerca de la educación musical inclusiva	25
3. METODOLOGÍA	33
3.1 Abordaje cualitativo	33
3.2 Estrategia de investigación.....	34
3.3 Técnica de recolección de datos	35
3.4 Selección de participantes.....	36
3.5 Procedimientos de recolección y análisis de los datos.....	38
4. RESULTADOS	43
4.1 Sobre él y las docentes de música.....	43
4.2 Sobre las experiencias docentes en inclusión.....	44
4.3 Sobre los contextos de trabajo de él y las docentes en las EDEAS..	52
4.4 Sobre las clases de música en las EDEAS	56
4.5 Las percepciones de él y las docentes de música sobre la inclusión en las aulas.....	69
4.5.1 Percepción de las clases.....	69
4.5.2 Percepción de los aprendizajes	75

4.5.3 Autopercepción como docentes	82
4.6 Concepciones de inclusión de él y las docentes de música	86
4.7 Percepciones sobre la discapacidad en el aula.....	92
4.8 Vivencias en el aula inclusiva.....	96
4.9 Dificultades y desafíos.....	104
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	115
REFERENCIAS	118
APÉNDICE 1 – MAPA POLÍTICO DE URUGUAY CON LA UBICACIÓN DE LAS EDEAS DEL PAÍS	123
APÉNDICE 2 – GUIÓN DE ENTREVISTA	124
APÉNDICE 3 – TÉRMINO DE LIBRE CONSENTIMIENTO Y EXPLICACIÓN	127

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Origen del interés por el tema

Soy docente de la Escuela de Educación Artística N° 265 “Virgilio Scarabelli Alberti”, en Montevideo, Uruguay. Mucho antes de ser docente, fui alumna. Vi como la escuela, quienes la habitábamos y lo que pasaba en ella, iba cambiando con el tiempo. Allí di mis primeros pasos como música y como docente, y subí a los primeros escenarios.

En el 2019, se presentó un nuevo escenario, distinto, movilizador y desestructurante. La cantidad de niños y niñas que se inscribieron aumentó muchísimo, y dentro de la población había ahora niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje. Este escenario se reveló ante el cuerpo docente en la clase misma, sin previo aviso, sin preparación. Yo tenía que dar un taller de música para 27 niños y niñas de 6 años y, entre sus estudiantes, una tenía síndrome de Down, otra niña, trastorno del espectro autista, un niño parecía estar escuchando atento la clase, pero no me miraba a la cara, y cada uno de los otros 24 se presentaban con sus singularidades.

No solo me pasó a mí, a mis colegas también. Recuerdo que me sentí desbordada, como una malabarista intentando por primera vez un número con fuego. Fui cambiando la planificación sobre la marcha con el objetivo de que ellos y yo pudiéramos sobrevivir sanos y salvos a ese encuentro. Al salir de la clase les pregunté a mis colegas cómo les había ido en sus propias aulas y las percepciones, más o menos, eran las mismas.

Esa fue nuestra primera actuación en ese escenario. A partir de ese día todas las reuniones de coordinación se centraron en intentar aprender cómo enseñar en esta coyuntura; las charlas de pasillo sobre fulano y mengano, cómo está hoy, esto funcionó, esto no. Comenzamos a inventar estrategias y pedimos ayuda fuera de la escuela. Nos costó un tiempo entender que ésta era nuestra nueva escuela.

A partir de esta experiencia personal es que surge este trabajo de investigación. A continuación, paso a detallar el contexto en que tal experiencia se desarrolló.

1.2 El sistema educativo uruguayo y la inclusión

A partir de la Ley de Educación General N° 18.437 de 2008 (URUGUAY, 2008) y las orientaciones educativas desde el 2010 en Uruguay, se apunta a la integración de los niños con discapacidad en las aulas comunes, otorgando el sostén necesario desde el Estado para una inclusión significativa. De esta manera, se abraza la concepción de la educación especial,

no ya como un sistema segregado, sino como una modalidad educativa transversal a la educación general, con fortalecimiento y expansión de la red de maestros de apoyo y transformación de las escuelas especiales en centros de recursos (ANEP, 2023, s.p.).

Dicha ley, en su capítulo primero, declara de interés general “la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano fundamental” y que el Estado se encargará de promover y garantizar no solo una educación de calidad para todos los habitantes a lo largo de su vida, sino también facilitará la continuidad educativa (URUGUAY, 2008).

Por otro lado, la educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada, y tendrá los derechos humanos consagrados en la Declaración de los Derechos Humanos como elementos esenciales incorporados en todo momento, constituyéndose en un marco de referencia para la educación general.

Artículo 8.º (De la diversidad e inclusión educativa). - El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (URUGUAY, 2008, Título I, Cap. 2, Art. 8, p. 2).

Dicha ley plantea también, en los Artículos 9 al 11 del Capítulo 2, la participación como principio fundamental a través del cual el estudiantado pueda

apropiarse de los conocimientos y competencias y, para esto, los educadores deban establecer metodologías enfocadas en el estudiante y adaptadas a él, que apunten y favorezcan la autonomía del ser y su formación ciudadana. Todos los habitantes tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y es el deber del docente el de ponerlas a su alcance. Asimismo, el Estado articulará las políticas sociales necesarias para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional (URUGUAY, 2008, Título I, Cap. 2, Art. 9-11, p. 2-3).

El Art. 33 establece que

La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (URUGUAY, 2008, Título II, Cap. 2, Art. 33, p.7).

Por otro lado, las Orientaciones de políticas educativas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria para el quinquenio 2016-2020 se rigen según los siguientes principios rectores: calidad educativa, integralidad, inclusión y participación (ANEP, 2014), y se rectifica seguir teniendo como eje transversal la Educación Inclusiva en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020).

Cuando se habla de inclusión se delimita al concepto de la pedagogía que hace referencia a la respuesta de la educación ante la diversidad de estudiantes. Es el proceso por el cual el sistema educativo responde a la heterogeneidad de necesidades. No son los estudiantes diversos quienes tienen que adaptarse al sistema para integrarse a él, sino que es el sistema educativo quien tiene que buscar las estrategias y modificarse para responder a todos los estudiantes, por igual y en sus singularidades.

Es menester aclarar que, de la lectura de la legislación y bibliografía de Uruguay, se desprende que se hace referencia a la inclusión y la diversidad para hablar de personas con discapacidad y dificultades de aprendizaje.

El desarrollo propio de la educación inclusiva significó la revisión de la educación especial no ya como sistema segregado, sino como modalidad transversal. Como parte de este proceso, las escuelas especiales se convierten en centros de recursos para la inclusión educativa. Sus docentes y funcionarios se encargan de apoyar y acompañar la inclusión de la población que antes reunían, siempre que sea posible, en escuelas comunes.

Mientras que la integración aspira a asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en escuelas comunes y no especiales, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a la calidad educativa a toda la población.

Con el objetivo de generar avances en inclusión educativa, en el año 2014 se crea, con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), un proyecto llamado “Red de jardines de infantes y escuelas inclusivas Mandela”, que favorece el desarrollo de potencialidades inclusivas en los centros.

En el Protocolo de Inclusión Educativa (ANEP, 2014a) se establecen las escuelas especiales como “Centros para la inclusión educativa, siendo éstas una de las formas de inclusión posible”, luego de haberse considerado, por un lado, la inclusión en escuela común con los apoyos necesarios y, por otro, la doble escolarización (en escuela común y escuela especial) y también la escolaridad compartida. Las intervenciones y decisiones sobre la escolaridad del estudiante se toman con el objetivo de determinar cuál es el mejor lugar y dispositivo educativo para que cada persona aprenda y cuáles son los apoyos necesarios.

Estar juntos en las escuelas no es necesariamente existir como aprendiente. Para que ello ocurra, el docente de aula, si no posee capacitación, debe recibir el asesoramiento especializado que le permita comprender a su alumno, la dificultad o discapacidad que presente y planificar estrategias educativas y los apoyos necesarios (ANEP, 2014a).

Incluso el protocolo plantea que es indispensable que el docente conozca qué conlleva la inclusión y que comprenda la importancia de desplegar “el gesto inicial de igualdad que supone educar a todos los alumnos y el gesto singular de comprensión de cada uno en sus diferencias” (ANEP, 2014a, p. 7, foja 6).

En este marco de derecho muchas familias optan por inscribir a los niños y niñas en escuelas comunes, por lo tanto, las escuelas de todo el país, incluyendo las Escuelas de Educación Artística, reciben, integran e incluyen a niños con discapacidades motrices, intelectuales, con dificultades en el aprendizaje etc.

A su vez, dos de las líneas transversales a todos los ámbitos de educación son la educación artística y la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible. Esto es que los estudiantes adquieran conocimientos y se acerquen de forma sensible a ciertos temas, fomentando actitudes y comportamientos individuales y colectivos que mejoren las relaciones entre las personas y de estas con el entorno. Por otro lado, la educación artística

tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano. (URUGUAY. 2008. Título II, Cap. 7. Art. 40, p. 9).

En todo nivel educativo, formal o no formal, así sea específico o no, el arte debe – o debería – estar presente.

En esta investigación la perspectiva que se utilizará del término inclusión es la que referencia esta misma a las personas con discapacidad, ya que en la bibliografía y legislatura uruguaya se deja ver que es allí hacia donde se direcciona. Aun así, muchos autores presentan el término inclusión de forma más abarcativa, considerando que hablar de inclusión educativa es estar pendientes de la educación del alumnado más vulnerable, es el derecho a la equiparación de oportunidades y el alcanzar una educación de calidad para todas las personas. Sin embargo, no se ignora esta perspectiva, ya que propone que el proceso hacia la inclusión permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, siendo un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

1.3 Escuelas de Educación Artística

Las Escuelas de Educación Artística (en adelante EDEAS) son parte de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); son públicas y gratuitas. Hay cuatro en el departamento de Canelones, dos en Montevideo y una en cada uno de los demás departamentos del país (mapa disponible en Apéndice 1). Pueden asistir a ellas cualquier niño o niña que curse primaria en la escuela pública de medio tiempo, en cualquier momento de su escolaridad. Son de carácter opcional y funcionan a contra horario de la escuela primaria, dos o tres veces por semana, dependiendo de la etapa escolar del estudiante. Tiene como eje central áreas del conocimiento artístico y un encare interdisciplinar de la educación y el arte. Incluso dentro de la malla curricular se prevé la iniciación a un instrumento musical.

Las EDEAS tienen una larga historia en el sistema educativo formal de Uruguay. La primera Escuela fue creada como Escuela Infantil de Iniciación Musical el 26 de mayo de 1942 (ANEP, 1944), y su Primer Reglamento de Educación Musical se aprueba recién en 1968. El cambio de Escuela Infantil de Iniciación Musical a Escuela de Música fue en 1979, y en 2015 se amplió el objeto de estudio, convirtiéndose en Escuela de Educación Artística (ANEP, 2014b).

Las asignaturas por las que pueden transitar los estudiantes de las EDEAS son artes visuales, danza, expresión corporal, expresión por la voz, literatura, música, teatro, instrumento musical (flauta, guitarra, percusión, piano y trompeta, dependiendo de quienes ejerzan la docencia en cada Escuela). Si bien se especifica que los contenidos abordados y las metodologías deben ser las que se desprenden del currículo del Programa de Educación Inicial y Primaria reformulado en 2008, los cometidos y el diseño curricular específicos de las EDEAS recién fueron publicados en la web de la DGEIP en un archivo con nombre de “Borrador de trabajo sobre cometidos de las escuelas de educación artística” (GONZÁLEZ; PÉREZ, 2018), en diciembre de 2018, cuatro años después que las escuelas comenzaran a trabajar como escuelas de arte, con docentes en actividad de todas las áreas y una población completamente nueva. En dicho documento también se especifica que los contenidos de las subdisciplinas de música se desprenden del documento generado en ocasión del concurso para efectividad docente, disponible en la página web institucional.

Como parte de la disciplina Música se encuentran contenidos como los parámetros del sonido, pulso y acento, ritmo y melodía, sonido y silencio, rondas y canciones infantiles del mundo. También hay un abordaje a la historia musical, clasificación de instrumentos, agrupaciones instrumentales y vocales (ANEP, 2013), mientras que en las subdisciplinas se propone el abordaje de aspectos teóricos formales y de la lectoescritura musical a partir de la práctica instrumental, así como también cuestiones técnicas de cada instrumento (ANEP, 2018).

A partir de 2017 algunas EDEAS del país pasaron a funcionar como Centros Integrados junto a Escuelas Especiales. Estos proyectos tienen como objetivo habilitar espacios dónde desarrollar una convivencia educativa al reunir en un mismo edificio a ambas escuelas (ANEP, 2019).

1.4 Formación docente e inclusión en Uruguay

El único requisito excluyente en cuanto a formación para dar clases de música en EDEAS es tener completa la educación secundaria (de 1ro a 6to grado, de 12 a 18 años aproximadamente) y alguna formación específica en el área artística de referencia.

Dependiendo del grado de formación y experiencia profesional, se organiza una lista de prelación para acceder al trabajo docente dentro de las diferentes disciplinas (música, percusión, aerófonos de madera, aerófonos de metal, piano, guitarra, expresión por la voz).

Todas las personas que presenten un título de grado o certificado de estudio avanzado – del Instituto de Profesores Artigas (en adelante IPA), especialidad educación musical; del Instituto de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de la República, en cualquiera de sus orientaciones; de Magisterio (Instituto Normal de Educación Primaria), con formación específica disciplinaria de música, de Conservatorios y escuelas de música municipales – pasan automáticamente a formar parte de la lista de prelación antes mencionada, que habilita al ejercicio docente. Quienes se inscriban para dar clase de instrumentos musicales y expresión por la voz, además de tener secundaria completa y formación específica en música,

deben presentar sus méritos y rendir una prueba de oposición donde se examinan sus aptitudes musicales para integrar finalmente dicha lista.

Quienes ejercen la docencia en primaria pueden dividirse en dos categorías: docentes efectivos y docentes interinos. Solo pueden acceder a la efectividad por concurso docentes que cuenten con título de grado. Este concurso es regulado por el Departamento de concursos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), las inspecciones pertinentes y sus estatutos, e instrumentado cuando éste considere conveniente. La efectividad asegura una carga horaria laboral fija en una misma disciplina y en una misma escuela hasta la jubilación, destitución o renuncia. En cambio, el interinato supone un trabajo a término del 1ro de marzo al 28 de febrero del año siguiente, período de tiempo que se corresponde con el año lectivo en Uruguay. Estas reglamentaciones entraron en vigencia desde 2008, por lo que es común encontrar en el sistema educativo docentes con un abanico diverso de formaciones entre el conjunto de docentes habilitados para trabajar.

En el sistema público de educación de Uruguay la única formación docente específica en música es impartida en el IPA. El objetivo de esta institución es la formación de los docentes que trabajarán en educación secundaria. Son parte del currículo de la carrera docente tanto asignaturas comunes y generales (pedagogía, psicología evolutiva, epistemología etc.) como aquellas específicas de cada orientación (música, matemática, ciencias físicas, inglés, idioma español, educación visual y plástica, educación cívica etc.).

Dentro de los programas oficiales del plan actual del IPA, la inclusión es abordada durante un solo seminario en el último año de la carrera llamado “Seminario de aprendizaje e inclusión”, con una carga horaria total de 30 horas.

1.5 Objetivos

En el escenario educativo actual y con un colectivo docente de formación heterogénea, surge el tema de interés de esta investigación y las preguntas que lo orientan: ¿Qué entienden los docentes de música de las Edeas por inclusión?

¿Cómo se ingenan los educadores musicales para que aprendan todos, y a la vez cada uno, de los estudiantes en clases con inclusión? ¿Con qué apoyos pedagógicos cuentan? ¿Acceden a recursos materiales que faciliten los procesos de inclusión? ¿El aprendizaje de los estudiantes es percibido por los docentes como motivante y significativo? La inclusión de niñas y niños con discapacidades o problemas de aprendizaje ¿cómo es vivida por los docentes de música?

A partir de estas preguntas definí como objetivo general de este estudio comprender cómo quienes ejercen la docencia de música de las Escuelas de Educación Artística viven la inclusión en el aula.

Como objetivos específicos, busco:

- analizar qué entienden las y los docentes por inclusión;
- identificar cuál es la percepción de docentes de música sobre la inclusión educativa en sus aulas de música;
- examinar cómo son integrados e incluidos a las actividades las niñas y niños en grupos con inclusión;
- identificar dificultades y desafíos que docentes enfrentan en relación a la inclusión de las niñas y niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Acerca del concepto de inclusión

En 1994, entre las “nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales”, la Declaración de Salamanca definió que el principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que

“todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas”. Desde entonces, el concepto de inclusión se ha ido ampliando, enfatizando la necesidad de llegar a todos los alumnos, bajo el supuesto de que cada alumno es igual de importante y tiene derecho a recibir oportunidades educativas relevantes, equitativas y efectivas. (UNESCO, 2019, p. 1).

Son varios los autores que ponen en discusión el término inclusión, educación inclusiva o inclusión educativa. Hoy en día desde organismos internacionales se respalda el enfoque inclusivo de la educación y la sociedad, aunque la manera de entenderlo y abordarlo depende de cada país o región, su momento histórico y su coyuntura política. A pesar del carácter polisémico del término, éste se utiliza para resignificar la equidad educativa como igualdad de oportunidades. Así mismo, la selección de los términos utilizados al hablar sobre él y sobre a quién alude varía según el paradigma de cada autor, y esto es reflejo también de la imposibilidad que se ha presentado de llegar a un consenso.

Por ejemplo, según Mancebo y Goyeneche (2010), en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el año 2008 se reflejaron distintas concepciones en el significado del término: mientras que en países de Europa se hablaba de la inclusión educativa para inmigrantes, personas adultas y discapacitados, en algunos países de América la inclusión educativa hacía referencia a la población en contextos de vulnerabilidad social.

En el 2000, la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU), junto con varios organismos en concordancia, plantearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y uno de ellos era sobre la inclusión educativa. La Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), por su parte, lidera el movimiento mundial Educación Para Todos, que busca satisfacer las necesidades educativas de niños y niñas del planeta, movimiento del que ya se recogen evaluaciones e informes de los países participantes. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) también considera la educación como un principio y derecho humano básico. De forma internacional y en cada nación, junto con colaboradores locales, también lidera programas e iniciativas educativas centrando su atención en la población infantil más vulnerable, para llevar a cabo los objetivos establecidos en las declaraciones mencionadas, con el fin ulterior de conseguir la justicia social y la igualdad para todos y todas.

Incluso en la Declaración de Incheon de UNESCO, “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, se reafirma el compromiso de las naciones de transformar vidas mediante una nueva visión de educación y cumplir ese objetivo en el 2030, así como también la postura del movimiento Educación para Todos puesta en marcha en Jomtien en 1990: “Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2015).

También se destaca en el artículo “¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?” (URRUTXI *et al.*, 2010) la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el 2008 con el título “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”.

...en dicha conferencia se hizo un llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en las políticas educativas como medio para lograr los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para construir sociedades más inclusivas. (URRUTXI *et al.*, 2010, p. 2-3).

Estos autores definen la educación inclusiva como un concepto amplio y que depende del contexto social, político, económico, cultural. Por lo tanto, incluso en cada país se puede entender el concepto de un modo diferente, resaltando unas dimensiones sobre otras. Pero, a pesar de esto, se observan las características o principios fundamentales de la inclusión, considerando la educación como derecho humano, reconociendo y respetando las diferencias, no refiriéndose solo a la

inclusión de personas en situación de discapacidad y buscando eliminar los procesos de exclusión (AINSCOW, 2005; MANCEBO, GOYENECHÉ, 2010; URRUTXI *et al.*, 2010). A su vez diferencian el término inclusión frente al de integración, ya que en la integración se busca la adaptación de los individuos al sistema educativo, mientras que la inclusión se basa en un cambio profundo donde se adapta el sistema para educar a todos los individuos con sus diferencias.

Para Rosano (2008), la diferencia entre inclusión e integración subyace en la filosofía que encierran. Coincide con los anteriores autores mencionados en que en el proceso de integración se intenta adaptar al estudiante al sistema educativo, mientras que en la inclusión la educación busca adaptarse a todas las personas. También define el término exclusión y segregación según las condiciones educativas, siendo la exclusión la no escolarización de algunas clases sociales o grupos minoritarios, y la segregación como la escolarización en centros educativos diferentes. Aclara, además, que estas fases pueden presentarse de forma simultánea (ROSANO, 2008).

Según Echeita y Ainscow (2011), si bien el término inclusión aparece generalmente ligado a las necesidades educativas especiales, los autores consideran que hablar de inclusión educativa es estar pendientes de la educación del alumnado más vulnerable, es el derecho a la equiparación de oportunidades y el alcanzar una educación de calidad para todos. Es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos. Incluye un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

La vulnerabilidad de la que hablan queda sujeta a cada sociedad. Puede ser que se dé por diferencias socioeconómicas, de género, religiosas, por situaciones de discapacidad, cualquier aspecto que genere una diferencia que pueda determinar el acceso a derechos en cada cultura y sociedad. El objetivo final de la inclusión es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de dicha vulnerabilidad. Desde esta perspectiva se ve la educación como un derecho humano elemental y cómo base para una sociedad más justa.

La perspectiva de Echeita y Ainscow (2011) ofrece una definición de inclusión que ve el aula como diversa no solo por las necesidades especiales. Presenta un

abordaje que propone analizar las situaciones de inclusión no desde el diferente, sino desde las barreras que imponen los otros y que generan exclusión, marginación y fracaso escolar. Comprende la inclusión como un proceso que lleva tiempo, muchas pruebas y errores hasta llegar a los aciertos.

A su vez, Ainscow (2005) plantea que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son consecuencia de las respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, género, habilidad. Una vez más aparece la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad justa.

En el mismo sentido, Santiago Rosano, en el capítulo de su tesis llamado “La cultura de la diversidad y la educación inclusiva” (ROSANO, 2008), define la educación inclusiva y cuáles son sus principios filosóficos, contraponiéndola a la integración educativa, entre otras etapas de la educación. Parte de la diferenciación que se hace entre nosotros, los capacitados, y los otros, los discapacitados. Esta dualidad tradicional nos sitúa afuera del problema, volviendo a la dicotomía de lo normal y lo anormal, cuando lo verdaderamente normal es que somos distintos, diversos.

No se trata de que en los sistemas educativos nosotros podamos incluir a aquellos que están por fuera, sino que podamos soñar y trabajar para ser una sociedad que nos contemple a todas y todos. Esto es relevante porque, conforme a Rosano (2008):

Estamos demasiado acostumbrados y acostumbradas a vivir desde los parámetros de la ‘normalidad’. La sociedad se muestra reticente a convivir con la diversidad, ya que la mayoría de las personas – yo en gran parte también – es discapacitada para aceptar y convivir con lo diferente. (ROSANO, 2008, p. 49).

De esta manera plantea la discapacidad como un problema social y no individual. Es el mundo y la sociedad que no son accesibles para todas las personas, tengan las características que tengan.

Finalmente, habla del término Necesidades Educativas Especiales, que surge en Inglaterra en 1978, y es parte de la etapa de integración. Dentro de la filosofía de la inclusión este término solapa la responsabilidad de la escuela y

encubre su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación de todas las niñas y todos los niños.

A su vez, todas y todos “tenemos necesidades que cubrir para estar en disposición de aprender” (ROSANO, 2008, p. 64):

Quizá lo más ajustado al proceso de inclusión sería pensar en las necesidades comunes y las individuales, no especiales. Así todas y todos nos sentiremos dentro, pues hay necesidades que son comunes a todos los seres humanos – alimentación, salud, cariño, descanso...– y otras que las tenemos cada persona en función de nuestra individualidad – nivel de distracción, ceguera, diversidad cognitiva, parálisis cerebral, sólida comprensión espacial, escasa expresión verbal, predominancia de la percepción auditiva, diversidad lingüística, opción religiosa, y un larguísimo etcétera –. De esta forma a nadie se le cuelga una categoría especial o excepcional y, así, con el mínimo de clases entramos todas y todos. (ROSANO, 2008, p. 64).

Es por esto que en el proceso de educación inclusiva se habla de derribar barreras para el acceso al aprendizaje, y no de superar necesidades especiales.

Las autoras Mancebo y Goyeneche (2010) definen exclusión e inclusión como términos que no remiten a las características del sujeto, sino a la relación de unos con otros. A partir de la definición de inclusión de la UNESCO llaman la atención sobre cómo, para países, regiones y momentos históricos distintos, la inclusión puede significar cosas diferentes, pero, a pesar de su carácter polisémico, el término se utiliza para resignificar la equidad educativa como igualdad de oportunidades.

Enumeran y desarrollan aspectos que se enfatizan normalmente al trabajar desde el paradigma de inclusión educativa: que los docentes vivan la desigualdad como una trampa en la que quedan atrapados, sin poder resolver; la desnaturalización del fracaso escolar – el éxito o el fracaso escolar son construcciones culturales; la defensa de la diversidad de trayectorias, alejándose de la idea de educación lineal y concibiendo “el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea incierta, o no naturalmente prescripta” (BAQUERO, 2006 *apud* MANCEBO; GOYENECHÉ, 2010, p. 11); el cuestionamiento de la homogeneidad del sistema educativo que tiende a reproducir desigualdades; la

personalización del proceso educativo; la resignificación del rol docente y su importancia decisiva para lograr un sistema educativo más igualitario.

En relación con esto último, Ainscow (2005) pone énfasis en dos focos: la investigación docente y la colaboración. Es necesario alentar esfuerzos coordinados y sostenidos en todo el personal escolar alrededor de la idea de que no se pueden obtener cambios en los estudiantes sin que no haya cambios significativos en los adultos. Es así que la mejora escolar depende de los miembros del personal.

Se basa en la idea de que las escuelas saben más de lo que utilizan y por lo tanto el punto de partida lógico es el análisis detallado de las prácticas existentes. Esto significa identificar y compartir buenas prácticas, al mismo tiempo que se pone atención sobre las que generan barreras en la participación y aprendizaje de estudiantes.

Para el autor el centro de atención no es solo lo que sucede en el aula, sino el pensamiento del docente que hay detrás de la acción, esas premisas asumidas que pueden ser la causa de las barreras mencionadas. La percepción que los docentes tienen sobre los estudiantes influye directamente en los resultados educativos. El diseño, la selección y el uso de ciertas estrategias surge de las percepciones sobre los aprendizajes y sobre los aprendices. Por lo tanto, aunque se cuente con el mejor de los métodos, si el docente cree que el estudiante es “irreparable”, no obtendrá ningún resultado positivo.

Destaca la importancia de tener un lenguaje común con el que los docentes pueden hablar entre ellos – y desde el cual reflexionar – sobre los aspectos detallados de sus prácticas, intercambiando ideas y pareceres, y a su vez la mirada de un asesor externo a la escuela. Como un rol fundamental, docentes de una escuela observando las clases de otros para poner en duda significados aceptados y llevar a los docentes a pensar más allá de sus comprensiones existentes. Al reflexionar sobre sus propuestas, los docentes pueden plantearse sus pensamientos y, como consecuencia, experimentar nuevas prácticas (AINSCOW, 2005, p. 5).

Echeita (1994, p. 67 *apud* ROSANO, 2008, p. 59) señala que:

[...] el problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad

para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea.

Con estas miradas sobre la inclusión me pregunto de qué hablamos cuando hablamos de inclusión en educación musical o educación musical inclusiva, en el mundo, para poder posicionarnos desde Uruguay.

2.2 Acerca de la educación musical inclusiva

En las primeras búsquedas de literatura sobre educación musical inclusiva, o educación musical y discapacidad, se han encontrado que muchos autores hablan de la falta de bibliografía específica (DE LIMA, 2015; DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020; LEGUIZAMÓN, 2010; SOUZA, TOCANTINS, 2019) y otro tanto de las falencias dentro de la formación docente de los educadores musicales al respecto de la misma (DE LIMA, 2015; LEGUIZAMÓN, 2010; SOARES, 2016; SOUZA, TOCANTINS, 2019; VIANA, GALDINO, 2018; WILLE *et al.*, 2018). A su vez, muchos textos se estructuran en dos partes, una para abordar la inclusión, la diversidad y la discapacidad, y otra para hablar sobre educación musical (BOLTRINO, 2016). También es normal encontrar en las primeras búsquedas materiales desde el punto de vista de la musicoterapia o vinculándola con la educación musical (BOLTRINO, 2016; DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020; LEGUIZAMÓN, 2010), así como artículos que comparten experiencias y exponen recursos didácticos (McCORD; FITZERALD, 2006; MELAHO, 2014; SOARES, 2016; VIANA; GALDINO, 2018; WILLE *et al.*, 2018).

Queda en evidencia que nos encontramos frente a un campo específico que recién comienza a ser explorado, pero que, como decía Leguizamon hace más de diez años, “no han encontrado el camino de la sistematización y del fundamento académico” (LEGUIZAMON, 2010, p. 2). Parece que lo más oportuno sería comenzar preguntándose ¿qué es la educación musical inclusiva?

Como se ha mencionado anteriormente, las directrices educativas de los países pertenecientes a la UNESCO plantean la educación desde el paradigma de la inclusión. Como señala Soares (2016), a partir del contexto actual se hace necesario reflexionar sobre la Educación Musical también desde una perspectiva inclusiva, que colabore con el desarrollo cognitivo, social, cultural y artístico, entre otros aspectos, de todos los alumnos con o sin discapacidad.

Díaz-Santamaría y Moliner (2020) realizan una revisión teórica en la que buscan definir, o redefinir, la educación musical inclusiva. A lo largo de su análisis proponen un diálogo entre educación musical y educación inclusiva. Realizan un repaso de cómo fue considerada la práctica musical a través de la historia: como contribución al desarrollo integral del ser humano, y a su vez presenta a la educación musical como

necesaria para asegurar la transmisión de un sustancial código de comunicación como es la música y también porque es un recurso eficaz para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden en la educación integral del ser humano (Monmany, 2004). (DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020, p. 21).

Los autores parten de las palabras de Sabbatella, quién, en el 2008,

definió la educación musical inclusiva como un área emergente referida al conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales. (p. 260). (DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020, p. 22).

Los autores clasifican la literatura revisada en dos categorías: los textos que hablan de la adaptabilidad de los contenidos a enseñar y los recursos a utilizar en cuanto a la accesibilidad universal, y los textos que refieren a la música como recurso inclusivo en sí mismo, que ofrece posibilidades de participación y aprendizaje, incidiendo en el bienestar personal y social.

Sobre la primera categoría se demostró una “ausencia significativa de trabajos científicos” (DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020, p. 26) que trataran este tema en específico. Los autores sugieren que esto se da por el carácter práctico y casi artesanal de la adaptabilidad de actividades y propuestas didácticas en el

ámbito docente. En cambio, al hablar de la segunda categoría, la música como recurso inclusivo, los autores encontraron que la literatura

apunta que la música favorece la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos, como el alumnado perteneciente a grupos culturales minorizados o a los denominados colectivos vulnerables. (DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020, p. 27).

En una revisión de literatura sobre el material generado en Brasil acerca de educación musical inclusiva en los últimos cinco años previos a la publicación, Souza y Tocantins (2019) concluyeron que, si bien la inclusión ha sido un tema relevante desde el siglo pasado, todavía existe un rezago en los procesos educativos en la actualidad. En el área de Educación Musical, el trabajo desarrollado con personas con “necesidades especiales” demostró la falta de preparación de los profesores de música, evidenciando poco conocimiento sobre el tema, dificultades para construir propuestas pedagógico-musicales adecuadas, y que la mayoría no logra envolver a todos los integrantes de una clase inclusiva de forma efectiva. A pesar de la evidente importancia y pertinencia de la temática desde el siglo pasado, aún hay un desfasaje en los procesos educativos de Brasil, como los trabajos así lo demuestran.

Soares (2016) cita a Queiroz cuando menciona que aún en la comprensión de la música como fenómeno humano y cultural, la misma tiene sus particularidades en cada una de las culturas, lo que brinda un amplio abanico de posibilidades al educador musical quien debería ser un “[...] mediador de diálogos, un facilitador de descubrimientos culturales, un motivador de aprendizaje y un agente de transformación social” (QUEIROZ, 2014 *apud* SOARES, 2016, p. 5, traducción propia). Y agrega:

“El camino posible para la enseñanza de música en la escuela es el camino de la pluralidad” (QUEIROZ, 2014, np) ...sin preconceptos, sin estigmas, valorizando los diferentes conocimientos y vivencias, garantizando el acceso a una educación con calidad y significativa. (SOARES, 2016, p. 10, traducción propia).

Soares (2016) concluye que una educación musical de calidad para todos y cada uno dependerá de la responsabilidad de los involucrados considerar los principios de la educación inclusiva: acceso (derecho y posibilidad de acceder a

clases de música), permanencia (hacer todo lo posible por la permanencia del estudiante en el ámbito educativo) y calidad, así como las dimensiones a partir de las que Romeu Sasaki analiza la accesibilidad.

Sasaki (2005) plantea que, “cuando los principios de la inclusión son correctamente implementados, surgen los siguientes resultados inmediatos” (SASSAKI, 2005, p. 22, traducción propia). Por un lado, las escuelas especiales se van convirtiendo en centros de apoyo y capacitación para el trabajo con inclusión en las escuelas regulares y se incorporan los conceptos de autonomía, independencia y empoderamiento en las relaciones entre las personas que componen cada comunidad escolar. A su vez se dan prácticas basadas en la valorización de la diversidad humana, el respeto por las diferencias, la participación familiar.

Por otro lado, se implementan cambios que apuntan a la adecuación de los sistemas escolares a las necesidades de cada estudiante. Estas adecuaciones se dan en las seis dimensiones de accesibilidad: la accesibilidad arquitectónica tiene que ver con la ausencia de barreras en el medio físico; la accesibilidad comunicacional implica la falta de barreras que impida cualquier tipo de comunicación (ya sea directa, digital o escrita); la accesibilidad metodológica es la ausencia de barreras en los métodos y técnicas de estudio que permitan la participación real de los estudiantes, su vínculo con la comunidad y las familias; la accesibilidad instrumental implica la ausencia de barreras al acceso y uso de todos los materiales y útiles necesarios para la tarea educativa pero también para la vida, el transporte, el placer etc.; la accesibilidad programática tiene que ver con las barreras invisibles que pueden aparecer en las legislaciones, reglamentos institucionales y normas en general; la accesibilidad actitudinal apunta a la pérdida de los preconceptos, estigmas y reproducción de estereotipos que puedan generar discriminación.

Entre estas últimas, Soares (2016) destaca la metodológica, que trata de buscar métodos y técnicas de trabajo que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes, así como también diferentes formas de evaluación, considerando

siempre los diferentes estilos de aprendizaje, no poniendo el foco en la deficiencia, sino el individuo que es sujeto del aula.

Por otro lado, Viana y Galdino (2018) realizaron un estudio que buscó comprender cómo los proyectos políticos-pedagógicos de las escuelas de educación básica contemplan la educación de los alumnos con deficiencia; identificar las concepciones de los profesores de educación musical sobre alumnos con deficiencia en escuelas de educación básica; y caracterizar las acciones educativas desarrolladas por profesores de música en aulas comunes durante la enseñanza musical de alumnos con deficiencia.

Citando a Louro, definen la educación musical inclusiva como ejercicios que “unen a personas con y sin discapacidad en un mismo entorno educativo musical de forma consciente y dirigida pedagógicamente para que todos aprendan” (LOURO, 2015, p. 23 *apud* VIANA; GALDINO, 2018, p. 8, traducción propia).

Para que esto funcione es necesario, antes que nada, la comprensión de que todos, incluidos los estudiantes con deficiencia, son capaces de construir conocimientos y habilidades específicas referentes a la música así sean conocimientos teóricos, prácticos o instrumentales. Por lo tanto, no busca ver la música desde el punto de vista terapéutico, sino desde la educación. Expone el siguiente ejemplo: si el objetivo de una clase de 20 alumnos es tocar la flauta dulce, el docente hará las adaptaciones pedagógicas que sean necesarias para que todos participen de forma activa, y finalmente todos aprendan a tocar la flauta dulce.

Por su parte, para Leguizamón (2010), la “educación musical especial” debería caracterizarse por tener un perfil híbrido, ya que se nutre de materiales teóricos provenientes de otras disciplinas como la musicología, educación musical, psicología, psicopedagogía, didáctica especial, pero aun así debe centrarse en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje. “El ámbito educativo es uno de los pocos espacios, en el que el centro no es su discapacidad, sino la construcción a partir de sus capacidades, en interacción con la comunidad educativa.” (LEGUIZAMÓN, 2010, p. 5).

Wille *et al.* (2018) consideran a la educación musical como un proceso de construcción de conocimiento, en el que el resultado de las experiencias musicales

contribuye a la formación de todos y cada uno de los seres humanos. Construyendo “un espacio en la escuela donde la diferencia, de cualquier naturaleza, pueda “existir” ... crear alternativas para asegurar una propuesta de aprendizaje para todos los estudiantes.” (WILLE *et al.*, 2018, p. 7, traducción propia).

Pedro Boltrino (2016) nos recuerda que, primeramente, al hablar de música y educación especial tenemos que recordar que “los musicantes son personas ‘que no les sobra ni les falta nada’ sino que son sujetos a quienes se le suma una necesidad educativa especial” (BOLTRINO, 2016, p. 77). Cuando instituciones tradicionales le abren las puertas al enfoque inclusivo, “el imaginario social altera el promedio, sale de la norma, e interpela con su presencia al grupo hegemónico. Su singularidad cuestiona lo particular. Lo distinto interpela, cuestiona, perturba” (BOLTRINO, 2016, p. 91). Cuando una escuela tradicional realiza su transición a inclusiva no debería adaptarse, sino que debería transformarse de forma auténtica. “Se trata de que la escuela se organice en función de los alumnos, de todos sus alumnos.” (BOLTRINO, 2016, p.106).

Varias adaptaciones pedagógicas para facilitar el aprendizaje y promover la participación de un alumno con deficiencia son explicadas por Louro (*apud* VIANA; GALDINO, 2018) y a partir de estas surge la necesidad de que el docente se prepare anticipadamente para poder alcanzar resultados de calidad musical inclusiva. A partir de lo observado en su investigación, Viana y Galdino (2018) infieren que algunas dificultades encontradas por los docentes podrían haber sido minimizadas si en su formación como educadores tuviesen más información sobre la inclusión de personas con deficiencia en aulas de música. Pero además de tener acceso a este conocimiento se reveló necesario que el docente sepa aplicarlo, tenga atención, creatividad y disposición.

Las autoras percibieron que la inclusión es posible cuando los profesores no se conforman y están dispuestos a buscar nuevos conocimientos, y también cuando otros profesionales se involucran y dan su apoyo (psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas etc). Por lo tanto, están hablando de una actitud y percepción desde el docente activo, curioso, dispuesto a la formación permanente y parado desde el paradigma filosófico de la inclusión.

La percepción de esta realidad tan específica y compleja generó otras preocupaciones sobre el tema, especialmente las relacionadas con la formación del profesorado, entre ellas: ¿qué conocimientos serían necesarios para una formación adecuada, en una perspectiva inclusiva? ¿Estarían dispuestos los cursos de grado en música a incluir componentes específicos de educación musical inclusiva en sus planes de estudio? (VIANA; GALDINO, 2018, p. 20, traducción propia).

En esta misma dirección, De Lima (2015) se propone investigar cuáles son los conocimientos y habilidades que deberían estar envueltos en la formación del educador musical para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. De su revisión de literatura, la autora selecciona conocimientos a los que los educadores musicales deberían acceder, según su consideración, y propone un curso electivo que es dictado durante el desarrollo de la investigación por la misma autora. Quienes participaron del curso lo evaluaron como muy valioso para sus prácticas docentes y estimaron que ese tipo de conocimiento debería ser parte de la formación de grado.

Una vez más, como en materiales mencionados anteriormente, se apunta a la debilidad de la formación de los docentes. En este caso la autora describe la educación musical especial en contraposición a la musicoterapia y se posiciona firmemente desde la educación, estableciendo siempre la relación estudiante-profesor. Encuentra este vacío en la formación docente y la sensación en los profesores de no estar preparados para el trabajo en inclusión.

Los trabajos revisados dejan ver que la relación entre la educación inclusiva y la musical está en desarrollo y es aún emergente. En general destacan la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música como recurso inclusivo en sí mismo, pero también en poner el foco sobre cada individuo, cada estudiante con sus características y no en las características en sí o las discapacidades.

El artículo “Children with disabilities playing musical instruments”, de McCord y Fitzgerald (2006), nos recuerda que “La manera más fácil para nosotros de enseñar no siempre es la manera más fácil del estudiante para aprender” (McCORD; FITZERALD, 2006, p. 6, traducción propia), y, en este sentido, los trabajos también hablan no solo de la importancia de la formación docente, sino de la existencia de

una convicción de que todas las personas pueden aprender música. A partir de esta creencia quienes enseñan deben desarrollar atención, creatividad y disposición que permita construir una educación musical donde el aula diversa sea lo habitual.

3. METODOLOGÍA

3.1 Abordaje cualitativo

El abordaje de esta investigación es cualitativo. Según Hernández Sampieri *et al.* (2014, p. 408), “Los planteamientos cualitativos están enfocados en profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes”. Este trabajo busca comprender una situación actual, visibilizarla y conocer cómo es vivida y percibida por los docentes. Esto permitirá futuras profundizaciones y acciones sobre la temática.

Según Denzin y Lincoln (2006, p. 17), una investigación cualitativa “es una actividad situada que localiza al observador en el mundo”, por tanto, es importante entender el contexto de las escenas y ver al mundo a partir de una serie de representaciones.

Bresler (2006) describe la investigación cualitativa según las siguientes características: Es holística, empírica, descriptiva, interpretativa, empática, la dirección de los temas y focos emergen de la recogida de datos y, finalmente, las observaciones e interpretaciones inmediatas son válidas ya que se ayuda de informes detallados. La autora continúa diciendo que el diseño del estudio no se basa solo en las preguntas de investigación o los temas disponibles, sino que va creciendo y modificándose según el cuerpo de observaciones interpretadas. Eso ocurre porque

Los investigadores cualitativos enfatizan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y lo que se estudia, y las limitaciones situacionales que influyen la investigación. Estos investigadores enfatizan la naturaleza llena de valores de la investigación. Buscan soluciones a los problemas que resaltan el modo como se crea la experiencia social y adquiere sentido. (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 23, traducción propia)

Denzin y Lincoln (2006) también desarrollan la idea que, si bien la investigación cualitativa presenta las preguntas con antelación, quien investiga debe tener en cuenta el contexto en el que estas son formuladas, la disponibilidad de ese mismo contexto y lo que se puede hacer en ese escenario.

3.2 Estrategia de investigación

La estrategia utilizada fue el estudio de caso, concentrando el caso en docentes de música de las EDEAS, que trabajan o han trabajado en grupos con inclusión. Según Merriam (1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89, traducción propia), “el estudio de caso consiste en la observación detallada de un contexto, un individuo, de una única fuente de documentos o de un acontecimiento específico”.

Para Robert Yin (2001), el estudio de caso es una buena estrategia a ser utilizada cuando las preguntas son “cómo” y “por qué”, y también cuando el enfoque de la investigación está puesto sobre aspectos de la vida contemporáneos que suceden sincrónicamente con el estudio, en la vida real, y sobre los cuales quien investiga no tiene ningún control.

En resumen, el estudio de caso permite una investigación para preservar las características holísticas y significativas de los eventos de la vida real, como los ciclos de vida individuales, los procesos organizativos y administrativos, los cambios en las regiones urbanas, las relaciones internacionales y la maduración de algunos sectores (YIN, 2001, p. 21, traducción propia).

Robert Stake (1983) destaca tres características metodológicas de los estudios de caso. Primeramente, pueden ser conceptuados en términos de límites. Quien investigue debe especificar y trazar los límites de cuál es su caso, con claridad: qué es lo que será estudiado y qué es lo que no, definir qué está dentro de los límites de lo que se va a estudiar, pero también que es lo que está fuera, porque, según él, “mucho del significado del caso es encontrado en sus extremidades, teniendo en cuenta la influencia especialmente ejercida por elementos circundantes, por su contexto.” (STAKE, 1983, p. 11, traducción propia).

Otra característica es ver los problemas como organizadores conceptuales:

La palabra problema (tema) nos recuerda que los asuntos o preguntas para indagaciones tienen componentes de valor y son potencialmente polémico. Todos los estudios de caso tienen cierto elemento intelectual importante, ya sea que el caso sea simplemente una oportunidad conveniente para estudiar un problema predominante o el caso fijo y prominente, como suele ocurrir en los programas de evaluación. (STAKE, 1983, p. 12, traducción propia).

La tercera característica del estudio de caso tiene que ver con la búsqueda de padrones en los datos, o sea, regularidades que nos permitan comprender el problema en su naturaleza.

3.3 Técnica de recolección de datos

“La realidad objetiva nunca puede ser captada” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19, traducción propia). Conocemos las cosas mediante las representaciones, por lo tanto, se destaca la importancia de recoger diferentes perspectivas que nos permitan triangular realidades y escenarios para una comprensión más abarcativa de la realidad, y así acrecentar el rigor del análisis realizado, intentando abarcar la complejidad del hecho estudiado, su riqueza y profundidad. (FLICK, 1998, *apud* DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 19).

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada.

El trabajo más obvio del trabajador cualitativo es la recolección de datos en el campo. La ética de la investigación cualitativa demanda una descripción abundante, suficiente como para que los lectores puedan participar en la verificación de las interpretaciones del investigador y para hacer sus propias interpretaciones. (STAKE, 1978, *apud* BRESLER, 2006, p. 73).

Las entrevistas son una herramienta de las investigaciones cualitativas que permiten al investigador recolectar datos que no pueden ser obtenidos mediante la observación o los cuestionarios (GIRÁLDEZ, 2006). En este caso se busca conocer y comprender las percepciones y vivencias de docentes. Para esto las entrevistas son semiestructuradas, siguiendo una guía (disponible en el Apéndice 2) y siendo flexible a la vez, combinando los aspectos del “cuestionario cerrado con la posibilidad de recolectar información espontánea” (GIRÁLDEZ, 2006, p. 148).

En este sentido, la entrevista presenta la ventaja de ser adaptable. Si la entrevista es realizada de forma hábil, puede ser conducida acompañando las ideas, profundizando las respuestas y motivos. A su vez, permite a quien investiga observar gestos, inflexiones de voz, dudas, que pueden aportar a la orientación de

las siguientes preguntas (BELL, 2008, p. 136). Pero, por otro lado, tiene la desventaja de que el entrevistador debe ser imparcial y no caer en el error de inducir las respuestas con sus propios comentarios o gestos, debe hacer todo lo posible por mantenerse imparcial.

Debemos estar atentos y vigilantes, críticos de la propia interpretación de datos, cuestionar regularmente nuestra práctica profesional y, siempre que sea posible, triangular. ... Si usted no está de acuerdo, es problema suyo y, mientras se mantenga firmemente basado en las evidencias disponibles, y no apenas en sus opiniones, estará seguro. (BELL, 2008, p. 143-144, traducción propia).

3.4 Selección de participantes

La selección de docentes de música de las EDEAS que constituyen el caso de esta investigación sucedió de la siguiente manera: primeramente, por medio de mensajes a grupos de docentes de música de todo el país, se realizó una convocatoria de interés para participar de las entrevistas. Dicho mensaje fue enviado a través de grupos de WhatsApp que reúnen docentes de primaria del área artística a nivel nacional, docentes musicales de educación media pero que muchos trabajan también en EDEAS, y un grupo específico de docentes de flauta dulce de varias EDEAS de Uruguay. Asimismo, me contacté directamente con dos docentes que me interesaba entrevistar para conocer su perspectiva: uno padre de dos niños neurodiversos y otra estudiante de musicoterapia. La descripción detallada de los procedimientos adoptados es presentada a continuación.

El 26 de octubre de 2021 me puse en contacto con una docente de música amiga, que trabaja en una escuela de Montevideo que no es de Educación Artística, pero, por las características especiales de su proyecto y de afinidad personal, era una persona idónea para una entrevista de prueba. La docente contestó al día siguiente con entusiasmo, poniéndose a las órdenes para el fin de semana, coordinando la entrevista para el día 30.

Sabiendo que se tendría la entrevista de prueba, envié el primer mensaje de invitación por WhatsApp a un grupo de docentes que trabajan en el área artística de primaria, de todo el país. Este grupo se formó con fines informativos y gremiales, no así sindicales, por los propios docentes.

Al día siguiente, viernes, 29 de octubre, envié otro mensaje en la tardecita como recordatorio, aprovechando la hora en la que la gente ya salió del trabajo y está más conectada con su celular y redes sociales. Preferí que los mensajes fueran informativos, pero a la vez cordiales, y que mantuvieran las características de un mensaje de WhatsApp: datos importantes en destacado, itálico o negrita, y uso cuidadoso de emoticones que facilite la lectura en el celular.

Se contacta conmigo la profesora Anahí, con quien iniciamos una conversación por chat privado. Ella se muestra muy interesada y contenta de que se esté realizando el estudio. Manifiesta estar interesada y quedarse pensando en situaciones que fueron aciertos, y muchos errores, durante su actuación docente en contexto de inclusión, incluso en su labor en escuela especial, y reenvía al grupo de WhatsApp de la escuela donde trabaja, donde surge el interés de las otras dos docentes entrevistadas en Montevideo.

El mismo día, la docente que había agendado para la entrevista de prueba cancela el encuentro programado. Luego de intentar coordinar nuevamente sin éxito, me puse en contacto con una docente que trabaja en la misma EDEA que yo, por mi nivel de compromiso, no utilizaría esa entrevista en la investigación. Acordamos encontrarnos por videollamada 19h. Sobre la hora la docente canceló porque no había llegado a casa aún.

El mismo lunes, se envía un mensaje a Pepe, docente de una EDEA del interior del país, amigo con quien hice la carrera de grado, y padre de dos niños neurodiversos. El mensaje era un pedido de ayuda por necesitar alguien de confianza para la primera entrevista, quien pudiera dar una devolución sincera sobre las preguntas en sí y si eran entendibles, el orden y la modalidad de la entrevista. Agendamos para el día siguiente a las 10 de la mañana, por videoconferencia. Previamente a la entrevista con él, confirmé con mi tutora poder usar esta entrevista piloto para la investigación, estando ella de acuerdo.

El entrevistado manifestó sentirse cómodo respondiendo las preguntas, conversó fluidamente y se explayó respondiendo sin apuro. Luego de esta entrevista piloto – que fue utilizada como datos de investigación – y a partir de las devoluciones del entrevistado sobre la misma, realicé algunos cambios en el orden de las

preguntas del guión y la manera de realizar las mismas. No realicé cambios conceptuales sino de forma.

También contacté directamente a la docente Nina, a quien tenía especial interés en entrevistar ya que ella está terminando su carrera en musicoterapia y fue estudiante mía allí. De ahí sé que su interés por la musicoterapia comienza en la educación musical. Luego de explicarle el enfoque del trabajo y la entrevista, quedamos de contactarnos luego de sus exámenes finales de la carrera.

Al comienzo de las entrevistas se les consultó a las personas entrevistadas con qué pseudónimo querían ser nombradas. Solo dos eligieron sus pseudónimos: Pepe y Citlali. A partir de la segunda, que es un nombre náhuatl que significa estrella, decidí seleccionar otros nombres femeninos nativos de América Latina para las otras entrevistadas. Itzé es un nombre maya que significa amanecer. Guidaí es charrúa y significa hechizo de luna. Nina aparece como nombre quechua que significa fuego y, por último, Anahí es un nombre guaraní que representa al ceibo, flor nacional uruguaya.

3.5 Procedimientos de recolección y análisis de los datos

Previo consentimiento y autorización firmada por el entrevistado (ver Apéndice 3), las entrevistas fueron registradas en grabaciones. Dos entrevistas fueron presenciales, una en la EDEA donde trabajaba la docente y otra en el domicilio de la profesora. Ambas fueron registradas con la aplicación de “grabación de voz” de un celular. Las otras cuatro entrevistas se realizaron por videollamada. Se utilizó la plataforma Zoom y se procedió a grabar la entrevista con la función de la misma aplicación guardado audio y video, pero también se grabó solo el audio con un celular para tener de respaldo por si la plataforma fallaba. Así mismo, llevé un diario con notas de campo, anotaciones de observaciones y comentarios que complementan el informe final.

Cuadro 1. Datos de las entrevistas

Docente	Localización de la EDEA	Modalidad de entrevista	Equipamiento de grabación	Fecha de realización	Duración de la entrevista
----------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	----------------------------------

Pepe	EDEA del Interior	Videollamada	Aplicación de videollamada para audio y video y en el celular audio de respaldo	2/11/2021	40 minutos
Itzé	EDEA de Montevideo	Presencial, en su escuela	Grabada en audio con aplicación del celular.	5/11/2021	41 minutos
Citlali	EDEA de Montevideo	Videollamada	Aplicación de videollamada para audio y video y en el celular audio de respaldo	12/11/2021	90 minutos
Guidaí	EDEA / Centro Integrado del Interior	Videollamada	Aplicación de videollamada para audio y video y en el celular audio de respaldo	20/11/2021	63 minutos
Nina	EDEA / Centro Integrado del Interior	Videollamada	Aplicación de videollamada para audio y video y en el celular audio de respaldo	21/12/2021	54 minutos
Anahí	EDEA de Montevideo	Presencial, en su domicilio	Grabada en audio con aplicación del celular	23/12/2021	48 minutos

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, resultando un total de 71 páginas en interlineado simple, de 6 horas de grabaciones, procedí a la categorización de temas detectando unidades de análisis. A través de este procedimiento determinados temas de conversación que aparecen en las entrevistas son calificados, dando origen a categorías de codificación. Esta es una herramienta que permite ordenar los datos descriptivos que se recogen en entrevistas y diarios de campo.

Realicé una primera lectura tomando los ejemplos presentados por Bogdan y Biklen (1994): código de contexto, para organizar los datos que él y las docentes mencionan sobre las escuelas y las clases; código de definición de situación, para las descripciones sobre cómo es vivida la inclusión; código de perspectiva de los sujetos, donde reuni las convicciones que revelen la perspectiva que tienen él y las docentes de música entrevistados sobre la inclusión; código de estrategias etc.

En la primera categorización identifiqué categorías muy generales como: formación, experiencia laboral, definición de inclusión, vivencias, percepciones, anécdotas, objetivos y herramientas. También identifiqué trechos que me llamaron la atención en esta instancia.

Luego hice una lectura más profunda analizando cada categoría y ahondando en detalles. Al hacer esto algunas categorías se subdividieron dando lugar a cuestiones más específicas, como las vivencias que surgían de la experiencia laboral en inclusión en las EDEAS específicamente, y aquellas vivencias que surgían de la experiencia laboral en inclusión en general.

A partir de la tercera lectura relacioné las categorías con los objetivos propuestos en esta investigación para así comenzar a comprender y articular los resultados.

Cuadro 2. Relación entre objetivos específicos y categorías de análisis

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS
Analizar qué entienden quienes ejercen la docencia por inclusión	Definición de inclusión
	Cómo vive la diversidad
	Percepción de la discapacidad
Identificar cuál es la percepción de las y los docentes de música sobre la inclusión educativa en sus aulas de música	Percepción de las clases
	Percepción de los aprendizajes
	Percepción de los aprendizajes en inclusión
	Autopercepción trabajando con inclusión
	Objetivos de las clases
	Objetivo de la educación artística
Examinar cómo son integrados e incluidos a las actividades las niñas en grupos con inclusión	Experiencia laboral en inclusión
	Experiencia laboral en inclusión en EDEA
	Vivencia de las clases con inclusión
	Vivencia del aula
	Herramientas didácticas

	Accesibilidad de los recursos materiales
	Accesibilidad de los recursos humanos
	Experiencia con musicoterapia
	Planificación
Identificar dificultades y desafíos que docentes enfrentan en relación a la inclusión de niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje	Formación
	Formación tradicional
	Mirada social hacia la discapacidad
	Dificultades y desafíos
	Experiencia laboral en inclusión – informes

Como se mencionó anteriormente, dichas categorías o códigos se desprenden de lo recogido en las entrevistas y a partir de las mismas se procedió al análisis de los datos. Durante la escritura y proceso de análisis decidí manejar un código de colores para cada docente. Este código surgió del trabajo de transcripción y fue muy útil para el relacionamiento de las citas presentadas en la disertación durante la escritura.

En las citas utilicé fuente itálica para las palabras que se cambiaron para respetar el anonimato, y se realizaron aclaraciones entre paréntesis.

Decidí construir un relato que ordenara los resultados y las palabras de las personas entrevistadas no siguiendo el hilo de la entrevista sino de la misma manera que entiendo se construyeron sus pensamientos: Después de una breve presentación de cada docente, comencé describiendo sus antecedentes docentes con inclusión en general y en las EDEAS. Posicioné estas experiencias en los contextos y condiciones en las que trabajan y teniendo una visión sobre esos espacios y recursos abordé cómo piensan las clases de música. Conociendo sus objetivos dirigí la mirada hacia como resultan esas clases de música en sus aulas con inclusión. Desde los relatos de experiencias y de las aulas quise desprender la percepción que tienen de la inclusión en las clases, en los aprendizajes y como se autoperciben en el aula inclusiva.

Entonces desde las percepciones fui afinando la mirada hacia la concepción que tienen él y las docentes de música sobre la inclusión. Desde cada punto de vista de la inclusión, observé cómo perciben la discapacidad en sus aulas de música. Ya sabiendo cómo perciben y conciben la inclusión, enfoqué la mirada en las vivencias en el aula inclusiva y, por último, esto desembocó en las dificultades y desafíos a los que él y las docentes de música enfrentan en diferentes EDEAS.

4. RESULTADOS

4.1 Sobre él y las docentes de música

Él y las docentes de música que participaron de esta investigación tienen cargos de 15 horas semanales, 13 de las cuales son de trabajo en el aula y 2 de coordinación. Dan clases de Instrumento, Taller de música, Lenguaje musical y Expresión por la voz, dependiendo de la organización escolar particular de cada EDEA. Tres viven y trabajan en Montevideo y tres en el interior y tienen entre 34 y 59 años al momento de las entrevistas. Solo un docente se identifica con el género masculino, las otras cinco se identifican como mujeres.

Pepe tiene 35 años y es padre de niños con discapacidad. Es el único entrevistado egresado de la carrera de formación docente en música del IPA y cuenta con formación no formal en música y cursos de formación permanente y actualización profesional en docencia. También es el único educador musical egresado que trabaja en su Escuela. Es su primer año como interino, o sea, no sabe si seguirá trabajando allí el año siguiente. En la EDEA da clases de práctica instrumental, taller de música y expresión corporal.

Guidaí tiene 47 años y trabaja en una EDEA-Centro Integrado hace 13 años. Es efectiva en su cargo. Dejó formación docente en música del IPA cuando fue madre, ya que no podía materner, estudiar y trabajar a la vez. Estudió instrumento y solfeo en el conservatorio de su ciudad en el interior de Uruguay. Desde su cargo, da clases de instrumento y Taller de música.

Nina tiene 54 años, es docente efectiva de una EDEA-Centro Integrado hace 17 años en el interior del país. Tiene formación de conservatorio y está culminando sus estudios universitarios en musicoterapia. En la EDEA-Centro Integrado da clases de instrumento, expresión por la voz, y taller de música y teatro en dupla con otra docente.

Itzé tiene 58 años y es docente efectiva de una EDEA de Montevideo, capital de Uruguay, hace 17 años. Tiene estudios no formales de instrumento y formación

docente en música del IPA sin terminar. En la EDEA da clases de instrumento y lenguaje musical.

Citlali tiene 59 años, es docente efectiva de una EDEA de Montevideo hace 17 años. Tiene estudios en varios instrumentos y abandonó formación docente en música del IPA en la mitad de la carrera porque sintió que la institución era informal. Ha continuado su formación en metodologías de educación musical en muchos cursos y seminarios por fuera de la educación formal, así como en otras áreas del conocimiento. En la EDEA se desempeña como docente de expresión por la voz y atiende tareas administrativas.

Anahí tiene 35 años, es interina y trabaja por primera vez en una EDEA de Montevideo, pero ha trabajado como educadora musical en escuelas comunes, Escuela Especial y otra EDEA. Tiene estudios en el instrumento y consta de mucha formación no formal. Está cursando formación docente como Educadora Musical en el IPA y como Maestra en el Instituto Normal de Magisterio. Actualmente, en la EDEA da clases de expresión por la voz y taller de música.

Todas las personas entrevistadas para el estudio tienen experiencia dando clases de música en contextos de inclusión en EDEAS. Pero cuatro de ellas contaron experiencias previas que son interesantes de rescatar ya que son presentados por él y las docentes mismos como los cimientos sobre los que construyeron sus primeras experiencias, éxitos y errores en el aula inclusiva.

4.2 Sobre las experiencias docentes en inclusión

El primer trabajo dentro del sistema educativo formal de Anahí fue en una Escuela Especial. En este trabajo ella aprendió mucho y tuvo que readaptar la energía al dar sus clases a una forma más pausada y simple. Una de las principales características que cuenta de esta experiencia es que como docente de música de la Escuela Especial no trabajaba con todos los niños del grupo. La dirección de esa escuela le avisaba previamente que ciertos niños no participaban de los talleres porque no los podían sostener:

No trabajaba con todos, había chiquilines que no podían sostener ni 10 minutos con los maestros. Entonces, bueno, directamente desde dirección me decía que no tenían talleres. (Anahí).

Cuando me di cuenta y los conocí, dije, bueno, tengo que cambiar mi planificación, no sé si tanto mi planificación, pero sí mi manera de trabajo. Tenía que ser más pausada, a veces tenía que hablar menos. *Mi hija* tenía dos años entonces, tenía que cantarles a los chiquilines como le cantaba a ella o hablarles como le hablo a ella, tuve que aprender eso, tuve que bajar los decibeles, nunca había trabajado yo. (Anahí).

Pepe había trabajado en Educación Secundaria en contexto de inclusión y en un centro específico para niños con discapacidad:

Bueno, he trabajado en los dos y con distintos, digamos por llamarlo, niveles de discapacidad. Desde alumnos con autismo bastante severo, alumnos ciegos y alumnos con enfermedades que tienen que ver con que se te va degenerando el cuerpo, no? Alumnos con parálisis cerebral, alumnos con retraso también. No sé si la palabra retraso, igual, pero bueno. Sí, he trabajado con varios, en distintos lugares. También lo que no te comenté hoy es que trabajé en un centro específico de niños con discapacidad hace unos años atrás también. Y sí, este, he trabajado sí, bastante. (Pepe).

Si bien Pepe enumera varias situaciones de discapacidad, lo hace solo para mostrar el abanico amplio de estudiantes distintos con los que trabajó. Se toma el tiempo de reflexionar sobre el término retraso que acaba de utilizar, planteando que no sabe si es esa la palabra adecuada para hacer la referencia. Incluso más adelante cuenta que, al trabajar en un liceo de bachillerato artístico (segundo ciclo de educación media), la mayoría eran estudiantes con discapacidad:

Yo empecé a trabajar hace años en el bachillerato artístico... en el liceo número uno. Y casualidad, "casualidad" (*realiza el gesto de comillas con las manos*), de 15 alumnos que teníamos... 10 presentaban una discapacidad. (Pepe).

Él mismo se pregunta e invita a la reflexión sobre cómo hacía para enfrentar el trabajo sin tener una orientación específica para trabajar en ese contexto: "y bueno ¿y como hacía? y no sé, le buscaba la vuelta" (Pepe), o sea, que buscaba la manera una y otra vez de cuál sería la forma de dar esas clases.

Citlali tiene experiencia laboral en inclusión desde los 90 y define que en ese momento existía una "inclusión tímida" o inclusión disimulada en un colegio donde ella trabajaba como profesora de música.

Entonces yo no sé, empecé a tener mis alumnos, tuve alumnos Down ya en los 80, que ya había inclusión en las escuelas comunes. Yo trabajaba en una escuela común... 80 no, miento, en los 90: 94, 96, por ahí. Y ya había

una inclusión disimulada, ¿cómo te puedo decir? Tímida. Una inclusión muy tímida. Todavía eran capaz que pocas las escuelas, a los niños capaz que se los trataba un poco como “pobrecito, este nene es diferente”. Entonces: *(con voz de asombro)* “ah! ¿Y ella cómo aprendió! Eh? ¡cómo atiende!”. Yo no podía creer. (Citlali).

En su relato parece estar describiendo una situación de integración más que de inclusión, ya que no se esperaba que los niños con discapacidad aprendieran y realizaran las tareas de música junto al grupo.

También trabaja en contexto de inclusión hoy en día en colegios privados donde es profesora de música. En estos contextos ella ha vivido experiencias donde la música ha sido un motor de conexión con todos los niños y, al realizar diferentes actividades, ha visto y evaluado diferentes reacciones. Dentro de las anécdotas que comparte, seleccioné la siguiente:

Recuerdo que tenía una alumna que hasta el día de hoy recuerdo su nombre. Que era una niña que le encantaba cantar, adoraba cantar, y tú sabes que los Down es difícil hasta *(la emisión)* de la palabra. Y poquito a poco lo más que pude hacer por ella, creo que fue, además de dejarla cantar obviamente, fue que el grupo, que era un grupo de primero y después de segundo..., también sintiera la felicidad que ella sintiera de alguna forma.

Y ella cantaba. Al principio la miraban, y muy al principio la miraban después menos, y de repente *ella* era parte de otra sonoridad del grupo. O sea, yo creo que, como músicos, es una cuestión de adaptarse. O sea, ¿qué va primero? ¿Qué es lo que va primero? ¿la estética? (Citlali).

En este caso cuenta como una niña con síndrome de Down, a quien le costaba la emisión de la palabra hablada, cantaba junto al grupo. Propone a partir de esta historia una reflexión sobre qué es lo importante en una clase de música: ella preponderaba que la niña cantara y que su voz fuera parte de la sonoridad del grupo, antes que un resultado musical estéticamente homogéneo. En este caso la música era vivida como un fin en sí mismo, pero también como una herramienta de inclusión (DÍAZ-SANTAMARÍA; MOLINER, 2020).

Nina también contó una experiencia trabajando con discapacidad fuera de la EDEA, desde su rol docente tiene en el conservatorio una alumna no vidente:

Si que tengo una alumna que es no vidente, tiene discapacidad visual y está tocando teclado divino en el instituto privado. Al principio no sabes las frustraciones, más de ella que mías, porque yo sabía qué iba a pasar, se frustraba y se hundía en ese pozo y yo “vamo’ arriba”. Está todo bien, si hay que llorar, hay que llorar, pero esto es así, vamos por este camino,

probamos este. Hoy, me hace bromas ella a mí, me embroma a mí, me dice que soy la profe loca, la loquita. (Nina).

En esta experiencia se ve como a partir de que la docente buscaba diferentes herramientas didácticas y reforzaba su autoestima, hoy en día es la estudiante la que le hace bromas y plantea juegos, es un vínculo trabajado y se ha propiciado la confianza, pero existía un convencimiento de la profesora de música de que esa estudiante podía tocar el piano si ella le enseñaba de la manera correcta.

A él y las docentes entrevistados también les pregunté específicamente si habían tenido durante el año o en años anteriores grupos con inclusión en las EDEAS y todas las personas respondieron afirmativamente.

Si. Hay dos, uno en quinto y uno en sexto. Este chiquilín que te contaba que va a una escuela especial pero para niños con problemas de conducta, va a la escuela de arte (*a contra horario*) y es bastante complicada la situación. Y en sexto hay un chiquilín que también tiene muchísimas capacidades diferentes a nivel intelectual y a nivel motriz también, tiene autismo, no está yendo a escuela especial, lo incluyeron *en* la escuela común. Después hay otros chiquilines que van a escuela común y qué tienen autismo, tienen hiperactividad, están medicados. (Anahí).

Itzé actualmente también trabaja con dos grupos con inclusión en la EDEA, pero señala que ya ha trabajado otros años:

En este momento sí, tengo dos. Pero tuve ya otras veces, otros años. Este año tengo un niño que tiene autismo y después tengo otro que tiene dislexia, todo el mismo niño, dislexia, déficit atencional con hiperactividad, y creo que algo más tenía... ahora no me acuerdo. (Itzé).

Pepe, si bien en el momento de la entrevista está de licencia, recuerda haber trabajado específicamente en la EDEA "...con niños con autismo y años anteriores también trabajé con un alumno ciego, dos alumnos ciegos. Una niña y un niño ciegos." (Pepe). A continuación, comenta una experiencia en la EDEA con el niño ciego. Lo recuerda con cariño y se nota el aprecio:

Me pasó de tener un alumno ciego... que además venía del campo entonces estaba como en cuarto en la escuela y tenía como 15 años porque los padres no lo llevaban porque era ciego y nadie le iba a dar pelota. Que además él tenía su...tiene un carácter muy particular pero también yo creo que era en parte porque estaba requemado con el mundo. El estaba enojado... un hermoso gurí. Un gurí del campo, hijo de peón rural, negro. Y bueno lo llevaban a la escuela de arte una vez cada 15 o 20 días como onda, ta, llevarlo un rato ahí como para que haga algo y el chiquilín era tremendo baterista. Le enseñé a tocar la batería y en la fiesta de fin de año

fue la sensación, porque era el baterista de la escuela de arte, entendés? era toda la escuela tocando siguiéndolo a él, viste?... (Pepe).

De sus palabras se desprende como si la familia estuviera resignada a que por lo menos fuera a algún lado a pasar el rato, o sea, que la música fuera una herramienta de integración con otros niños, pero no existía la confianza en qué él pudiera realmente aprender arte o música. Al enseñarle en la EDEA a tocar la batería se convirtió en el protagonista y pasó de ser alguien a quien no le daban mucha atención a ser el centro, por algo que hacía realmente bien.

Citlali comenta que ha trabajado mucho en la EDEA con grupos con inclusión y recuerda con mucho cariño una anécdota del 2019, último año de presencialidad plena, cuando tuvo un estudiante con síndrome de Down en una clase de 5to año (10 - 11 años aproximadamente) de la EDEA a quien también, cómo a la niña de su anécdota anterior, le encantaba cantar. Particularmente le gustaba una canción del compositor uruguayo Ruben Olivera que se llama Uruguái, que tiene muchas palabras en guaraní. El niño cantaba toda la canción, ella no sabe si se sabía la letra pero sí que la cantaba entera y lo que más cantaba era la palabra Uruguái, al final del verso, y llegaba tarde, o sea la cantaba luego que el resto del grupo.

El último año que tuvimos presencialidad plena, que fue en 19, estábamos cantando la canción Uruguái con los quintos y en uno de esos quintos había un compañero, un alumno, síndrome de down, que amaba cantar, adoraba a cantar, y esa canción le encantaba. Se sabía casi toda la letra... bueno, no sé si se sabía la letra pero él cantaba. Pero lo que más cantaba era el Uruguái, obvio. Y siempre llegaba tarde. Lo voy a buscar porque tengo ese video y si lo encuentro te lo mando para que lo veas. (Citlali).

Un compañero de trabajo conocía al compositor y lo invitó para que fuera a la escuela. De casualidad, el cantautor eligió visitar el grupo de 5to año con inclusión.

Yo le di todos los horarios pero él eligió el horario justo de ese grupo. Y los niños le dijeron que todas las visitas que vienen, como si tuviéramos visitas todo el tiempo (*se ríe*), todas las visitas que vienen a esta clase, nosotros les hacemos un regalo. Yo les pregunté ¿qué regalo es? que tú te pones en el medio y nosotros te cantamos. (Citlali).

Este año trabaja con un grupo de 5to grado, 10 y 11 años, donde hay niños en situación de inclusión que no tiene dificultades visibles. Ella observa que los niños pasan muy bien en clase, son inteligentes y participan de forma oral. Pero al entrar a sus archivos en el sistema descubre que tiene dificultades de lectura, por ejemplo. A partir de esto entiende por qué pueden tener dificultades en aprenderse una letra de una canción, por ejemplo, y al conocer las características de los niños puede comunicarse con ellos de la mejor manera, sin presionarlo o diciendo algo que le pueda afectar.

Las siguientes experiencias laborales en inclusión en EDEA están marcadas por el hecho de que las Escuelas son parte hoy en día de los Centros Integrados. Cada uno de estos Centros trabajan de forma diferente y están realizando procesos de adaptación muy distintos.

Según las palabras de Nina y Guidaí, ambos Centros Integrados funcionan de manera muy distinta. En donde trabaja Guidaí la integración de la EDEA y la Escuela Especial se dio en el 2017, cuando la primera se mudó al local de la segunda. Según las palabras de la docente, el edificio es muy grande, cuentan con varios salones y talleres instalados con infraestructura necesaria (taller de carpintería, artes polivalentes y tecnología alimentaria). Los espacios que ocupan son grandes y además cuentan con patio. Por el contrario, la EDEA de Nina trabaja de forma integrada con la Escuela Especial desde fines del 2019, el edificio está en muy malas condiciones, es pequeño y sienten que están “amontonados”.

Guidaí plantea que ellos ya trabajan de forma más unida, aunque les llevó un tiempo adaptarse, coordinan ambas escuelas juntas, planifican las actividades y hay un diálogo constante. Si bien en un principio trabajaban de forma aislada, hoy en día comparten las actividades de aula y las docentes han aprendido unas de otras. Sobre todo, la docente entrevistada manifiesta haber aprendido mucho de las maestras de especial y cuenta como a ellas y a la escuela especial les cambió el día a día la simple presencia de la EDEA, pero también como han visto los cambios en el humor y avances educativos en los niños.

Ya el hecho de que haya música - viste que en una escuela vos entrás y hay un piano sonando, un bombo, gente cantando - ya eso les cambió la vida. Inclusive la misma maestra decía esto: parecía un cementerio antes que ustedes vinieran y ahora todas las maestras cantan, bailan con nosotros,

entran, salen, organizamos reuniones, tenemos la coordinación está buenísima y nos ha servido muchísimo como cuerpo docente del centro. (Guidaí).

Para Nina y sus colegas el cambio es reciente y la docente manifiesta que “hay una ida, pero no una vuelta”, esto quiere decir que docentes de la EDEA han ido a trabajar con niños de la Escuela Especial, pero no al revés. Parece más una intervención puntual, con un taller de teatro y música, que algo con mayor desarrollo:

Y después con inclusión lo que trabajé fue con la profesora de teatro en dupla y fue un rap con los grandes de la escuela especial. Grande me refiero a los que están por salir de la escuela, y fue muy lindo la verdad. Se llegó a la edición de un vídeo con ellos. Crearon la canción, fuimos creando la música, enseñando las distintas partes de la batería, como sonaba, sí tenía que ser el bombo, si tenía que ser el platillo, el redoblante, si usábamos el teclado, si usamos el bajo de qué manera, se fue creando la melodía, que también el rap tiene parte cantada, parte más discursiva, más hablada. Eso lo hicimos con inclusión específicamente y sinceramente fue un trabajo muy enriquecedor, quedaron contentos. Compartimos con ellos el rap desde el trompo, porque ellos tienen taller de carpintería y a su vez elaboraron trompos, que significara el trabajo del rap con el trompo, y que ellos lo tiraran y entonces fuera cantando... Se fue dando, la verdad que fluyó de una manera linda y en noviembre presentamos la edición del vídeo. Te lo puedo enviar así quieres. (Nina).

Sin embargo, esta EDEA, ya en el 2006 siendo Escuela de Música, realizaba un trabajo interinstitucional con una Escuela Especial que iba una vez por mes a clase de música, aunque no integrándose los niños de ambas escuelas.

Nos mudamos a fines del 2019, empezamos con la pandemia en 2020 pero trabajamos con la Escuela *Especial* desde que yo ingresé, esto empezó enseguida. La directora que estaba en ese momento me hizo la propuesta, iban a venir por ejemplo todos los viernes, los últimos viernes de cada mes iba a venir un grupo de la Escuela Especial a compartir la clase de canto conmigo. Yo me agarré de los pelos al principio porque no tenía ni idea, yo no sabía de autismo, no sabía nada, era totalmente desconocido en esa época para nosotros todo eso. Ahora no, obviamente. (Nina).

En ambos casos la conversión de las escuelas a Centros Integrados no fue algo conversado con la institución, con el equipo docente, sino que fue impuesto por las autoridades, sin preparación previa, diálogo, posibilidades de conocerse y planificar previamente.

Viste que nosotros formamos parte del centro integrado, pero este año fue diferente, fue especial. Nosotros cuando entramos, porque claro, nos hemos

ido adaptando. O sea, nos pasó algo parecido a lo que les pasó a ustedes, no teníamos idea de lo que nos íbamos a encontrar, y nos obligaron, no fue una invitación fue una obligación “tienen que ir” y nos metieron ahí y bueno, bárbaro... En el centro integrado, que están las dos escuelas fusionadas porque trabajamos con las dos poblaciones. (Guidaí).

A su vez, una de las docentes hace una reflexión sobre la política de inclusión educativa y cómo afecta al Centro Integrado, ya que, a partir de las políticas de inclusión educativa, los niños son inscriptos en escuelas comunes – aun con acompañante o maestra itinerante – y por lo tanto la Escuela Especial, que es parte del centro integrado, perdió mucha de su población. A su vez, “los niños de nuestra escuela”, dice la docente al hablar de los niños inscriptos en la Escuela Especial (hay un sentido de pertenencia y participación real del centro integrado ahora), son casos severos. O sea, son niños y niñas que no pueden integrarse a una escuela común aun teniendo apoyo pedagógico o acompañante.

Vuelve a apuntar la idea de que no se puede trabajar en clase de música con esos estudiantes porque se requiere también tener a alguien que los cuide de forma individual, los auxilie para poder participar de las actividades y no solo presenciarlas.

(...) porque además también cambió la política de las escuelas especiales, ellos están metiendo todos los niños a la escuela común con maestra itinerante. Entonces la población nuestra este año, de los compañeros de especial, de los niños, fueron casi todos severos. De esos niños que no podés trabajar con ellos, que requiere que esté la persona que los cuida también, no sé qué pasó este año que se fueron todos los gurises, quedaron re poquitos. Entonces se trabajó mucho con los de los talleres, con los ex alumnos. (Guidaí).

Esto resulta en que sea más compleja la integración ya que deberían además tener acompañantes para cada estudiante que lo necesite, pero esto no es así. Por lo tanto, han comenzado a trabajar con los exalumnos de la Escuela Especial que continúan asistiendo extraedad, aun habiendo egresado ya de la escuela, a los talleres de la escuela para capacitarse hacia un perfil más laboral, y siguen también participando de las clases de la EDEA. En general estos adolescentes, además, ya fueron estudiantes del Centro Integrado y por lo tanto ya conocen las dinámicas de las clases de arte.

4.3 Sobre los contextos de trabajo de él y las docentes en las EDEAS

Una constante en todas las EDEAS de este caso es que ninguna cuenta con un profesional en inclusión o discapacidad que oriente a quienes ejercen la docencia en dichos procesos. Incluso en los Centros Integrados las referencias en cuanto a inclusión son las mismas maestras de la Escuela Especial o quienes se ocupan de Dirección, cuyos roles dentro del Centro no es acompañar a docentes del área artística sino dar sus clases. Con respecto a los recursos materiales hay EDEAS que cuentan con mucho material de todo tipo y otras en las que justamente la escasez de recursos es un problema principal.

En la EDEA donde trabaja Pepe tienen mucho material didáctico e instrumentos para todos y todas. Cuentan con flautas y guitarras para cada uno y también hay pianos. Además, tienen materiales de artes visuales y plásticas a disposición y material tecnológico como computadoras y proyectores. A su vez, él tiene autorización para modificar los instrumentos en caso de ser necesario, puede convertir e intervenir los materiales para hacerlos accesibles y el equipo humano, si bien no está totalmente comprometido, es un equipo que acompaña y está presente:

En el caso particular la escuela de arte *nuestra*, si. La escuela de arte está re surtida, por suerte, hay instrumentos para todos los niños, hay material didáctico en cantidad y hay un equipo humano también que acompaña. No es que se pongan la mochila pero por lo menos acompañan. Están ahí, algunos más otros menos, pero acompañan. (Pepe).

Anahí y Citlali consideran que en sus EDEAS hay materiales suficientes y de hecho cualquier docente puede solicitar que se compre lo que necesita y la escuela va cumpliendo con esos requisitos. Citlali plantea que, en ese sentido, si no hay algo imprescindible es porque no se ha solicitado, pero a su vez reflexiona que, si bien hay muchas cosas y presupuesto para más, no cree que se piense desde el lugar de los materiales accesibles para la inclusión, de hecho, reflexiona sobre la accesibilidad del edificio escolar:

No creo que se piense mucho en la escuela en el tema de todo tipo de inclusión, porque hay muchas maneras. Por ejemplo, nosotros tuvimos una alumna que venía en silla de ruedas. Esa alumna tuvo que dejar de venir porque la escuela no estaba hecha para ella. Porque aunque no hay

escalones nos dimos cuenta que había unas pequeñas trabitas. Nos dimos cuenta de que el patio de la escuela era inestable, no había rampas, para ir al baño tenía que sortear alguna escalera – bueno, la podíamos llevar nosotros –, pero el baño tampoco estaba adecuado para que ella pudiera ir. Era muy pequeño, no entraba una silla de ruedas – para dejarla, para pararse, para moverse – viste que en los shoppings los baños para los discapacitados, no sé cómo es que dice, son el doble de amplios porque vos necesitás espacio moverte, dar vuelta la silla, apoyarte y hay estos barrotes que acá no los hay tampoco. (Citlali).

Guidaí también comenta que en el Centro Integrado donde trabaja recién este año reformaron los baños, pero se centra en el hecho de que, si bien el edificio que los alberga es muy grande y los espacios son amplios, no cuentan con materiales.

No porque no hay. Instrumentos no hay. Instrumental Orff, por decir algo, hay poco, tienes que estar turnándote. Tenemos cinco xilofones por ejemplo y hay cuarenta gurises entonces tenés que hacer fila atrás de los xilofones, se pierde tiempo, o sea no, no, no, no. Y en cuanto a las características propias de los chiquilines especiales, ellos tienen salones, los más severos, en los cuales están con la maestra, pero ellos tienen que salir de ahí para trabajar con nosotros. (Guidaí).

También hace referencia al recurso del tiempo al contar que, al tener que turnarse para tocar en la clase, no solo no pueden hacer conjuntos donde toquen instrumentos al mismo tiempo, sino que en la dinámica de hacer fila para turnarse y tocar “se pierde tiempo”. Pero además es interesante como remarca que, en cuanto a las características propias de los estudiantes en situación de discapacidad, que, como ya se dijo antes, son discapacidades severas, ellos tienen sus salones, pero para participar de las propuestas de la EDEA tienen que salir de su salón, para ir a los salones asignados para los talleres de artística.

A falta de recursos materiales en la EDEA/Centro Integrado de Nina, han construido cotidiáfonos para tener siempre a disposición y usar más fácilmente. De hecho, como en la Escuela Especial hay un carpintero, cuentan con su ayuda para la construcción de algunas cosas y para coordinar futuros trabajos.

Con recursos, no, nosotros con lo que contamos hemos elaborado muchos cotidiáfonos así como para que los puedan usar y de una manera más sencilla. Lo que sí contamos es con un carpintero que puede adaptar muchas cosas, que es con quien estamos hablando. Esperemos que eso nos dé también una buena referencia para poder activar a partir del año que viene... (Nina).

Al respecto de los recursos humanos Nina dice que no hay equipo multidisciplinario ni ayuda profesional que los guíe en cuanto a la inclusión.

Equipo multidisciplinario yo te puedo decir que este año no vi. Si bien se llamó en un momento dado por problemas de vínculos y todo: lo que solicitamos no lo tuvimos. Si vino la inspectora a quien tenemos más cercano que también aconsejó y guió. Y tenemos a la directora por supuesto muy bien. Y después no, te puedo decir que yo, sí te digo que no vi a un psicólogo, no vi a un psicólogo. ¿Asistente social?, no. (Nina).

Es categórica la sentencia de que no han recibido ayuda de profesionales sino solo de las autoridades más inmediatas, que son la inspectora y por supuesto la directora, quienes guiaron la situación lo mejor que pudieron. En este sentido a Anahí le sucedió algo parecido:

Te voy a contar algo, tal vez me voy un poco de la respuesta. La otra vez pasó una situación con este chiquilín que te cuento que tiene problemas de conducta, que se puso una bolsa en la cabeza (en el recreo fue) y medio que se fue para el costado. Algunos profes se dieron cuenta, fueron, le hablaron, le sacaron la bolsa de la cabeza prácticamente, fue como algo muy chocante y yo por este otro lado “bueno, chiquilines, vamos adentro de la clase”. Hubo muchos compañeros que lo vieron igual. Pasó la situación, se habló con el grupo, (encima después tenían conmigo), se habló con el grupo, le quisimos sacar un poco de trascendencia, pero no sé si fue lo correcto, se habló con la familia (ahora viene de una familia muy complicada), el chiquilín decía que era un juego que siempre lo hacen. Todo un trasfondo medio complicado. Cuestión que desde Inspección se le dijo a Dirección que podía haber Escuela Disfrutable. Escuela Disfrutables es un equipo de trabajo, de psicólogos, de asistentes sociales y no sé si hay alguien más, que trabaja sobre todo en las escuelas de contexto de los quintiles más bajos. Va a la escuela en determinadas circunstancias. Entonces claro, se llamó y no era posible. Pero quiero que venga entonces el equipo a trabajar con el resto de los compañeros por lo menos, porque fijate que vieron todo esto y presenciaron. Darnos algún apoyo, no sé cómo lo manejamos nosotros como docentes. No, tampoco. (Anahí).

En un contexto de una situación tan compleja que tuvieron que atender docentes que estaban presentes, la Inspección recomendó que se citara al proyecto de Escuelas Disfrutables (equipo multidisciplinario que trabaja en situaciones de contexto crítico). Este equipo, que es mandatado por la autoridad de la educación, dijo que no podía intervenir. Una vez más quienes ejercen la docencia quedaron solos en circunstancias en las que no tenían herramientas para actuar.

El primer año del Centro Integrado de Guidaí trabajaron en las coordinaciones semanales con un equipo de psicólogas. La docente cree que la

presencia de psicólogas era para la unión del centro integrado, como docentes, pero no para orientar respecto a la inclusión ya que, inconscientemente, en las coordinaciones ni siquiera se sentaban juntos o entreverados las maestras de la Escuela Especial con docentes del área artística de la EDEA.

Tuvimos al principio dos psicólogas que iban a las coordinaciones el primer año y creo que la función de ellas – porque después me empecé a dar cuenta – era que el grupo de docentes se uniera, porque era tan inconsciente... en la coordinación estaban lo especial por allá y los de artística por allá, conversábamos y todo, pero nunca nos sentamos juntos. Ellas hicieron todo ese trabajo que estuvo rebueno, y hoy por hoy no. Mira, mañana nomás¹ tenemos una cena entre todos, nos vamos por ahí todos. (Guidaí).

Sin embargo, el Centro integrado no cuenta con un equipo multidisciplinario ni ningún profesional que esté presente en la institución para atender emergentes, ni para orientar a los talleristas en su trabajo, o leer con ellos los diagnósticos o informes de los estudiantes e interpretarlos.

Cuando pasa algo en clase de música llaman a la directora de especial, y, si no está, a otra maestra que pueda apoyar. Cuenta el ejemplo de una niña de la Escuela Especial que, cuando iba a clase de música, se desmayaba y nunca supieron por qué. En ese caso recurrían a la directora de Especial, quien llamaba a la ambulancia. Suspendían la clase y los compañeros se quedaban preocupados ya que vivían esa situación. Esto se repetía con la misma niña, y los y las docentes de EDEA nunca supieron qué le pasaba ni tuvieron acceso a un informe para poder saber si había algo que ellos hacían que disparara esa reacción.

Y si pasa algo vamos a la directora que es quien puede resolver algo o el director, del caso de especial la directora, o de repente a los profes de los talleres porque son chiquilines grandes y violentos, nosotros no podemos con ellos entonces viene uno de los profes de carpintería y habla con él *estudiante* y se lo lleva y que se yo... pero no hay un equipo. (Guidaí).

La primera opción que aparece de referencia es la Directora de Especial, es "la que puede hacer algo", luego está el Director de la EDEA y a continuación los

¹ Expresión que añade énfasis.

profesores de talleres de la Escuela Especial. Si bien no hay un equipo de apoyo, sí hay contención intrainstitucional, entre compañeros.

Itzé, frente a la pregunta de si en la EDEA hay un equipo o un profesional que los guíe en temas de inclusión, se ríe. Cuenta que tuvieron una sola charla una vez con maestras de una Escuela Especial a quienes invitaron a la coordinación institucional, ya que en ese momento la matrícula de niños inscriptos en situación de discapacidad había aumentado mucho y los y las docentes estaban desbordados:

Si, y planteamos que necesitábamos esa ayuda y *la Directora* se contactó con esa Escuela especial y las maestras vinieron a charlar. Creo que nos sirvió. Por qué nos dieron como herramientas de cómo resolver (...) Realmente nos sirvió como una guía. (Itzé).

Las maestras de especial compartieron algunas herramientas para que los profesores entendieran que podían poner límites e ir midiendo que podía hacer cada niño, que, si frente a un conflicto cualquiera se pondrían firmes, que lo hagan con un niño en situación de discapacidad. La charla les aportó en el sentido de darles una mínima guía de qué esperar y cómo comunicarse.

En relación a los recursos materiales accesibles, Itzé dice que “lo vas fabricando, vas haciendo cosas” y que incluso “a veces otro compañero te da una idea” que puedes tomar y desarrollar. Lo interesante es que para ella qué recursos usar y cómo acercarlos a cada estudiante es algo que se va aprendiendo con los estudiantes, con cada niño es un camino a recorrer distinto y hay que ir probando y descartando cada idea, hasta llegar a las que sí sirven con cada persona.

4.4 Sobre las clases de música en las EDEAS

Al hablar de los objetivos de sus clases, él y las docentes mencionaron la importancia del carácter grupal de la actividad musical, de la participación activa como objetivo, del disfrute y del valor de apropiarse de la música. También presentaron que el objetivo de la educación musical es asimilar procesos de experimentación, creación musical, así como conocimientos musicales teóricos.

Dentro de las particularidades de sus objetivos, Nina y Anahí mencionan la importancia del placer a la hora de aprender.

Mi objetivo principal, independientemente del plan de trabajo, independientemente del sistema, es que el niño disfrute, que el niño aprenda, pero sobre todo el disfrute por el arte, el despertarle al niño las ganas de querer cantar, de tocar un instrumento (Anahí).

El objetivo de la clase en primer lugar es lograr la participación conjunta del grupo, lograr el disfrute, que ellos logren disfrutar, que logren acercarse al conocimiento, lograr adquirir el conocimiento musical desde lo que ellos pueden, desde todos los que puedan lograr eso, estar presentes en ese momento. (Nina).

Junto al aprendizaje de la música se incorporan aspectos que tienen que ver con las emociones. Evidencian una búsqueda constante de que el momento del aprendizaje musical sea agradable, pero también disfrutar de la música en sí misma “Esto significa que se han buscado formas de desarrollar un aprendizaje musical que propicie el bienestar, basado en la vivencia sonoro-musical e integrando el hacer con el sentir y el pensar” (BOLTRINO, 2006, p. 97). El participar y disfrutar tiene que ver con el siguiente objetivo que Nina presenta, que es el estar presentes en ese momento, en ese lugar, compartiendo el hacer musical.

Itzé prioriza hacer música, y en el hacer, a través de la práctica, desarrollar el cerebro, valores y el gusto por la música y por la práctica instrumental:

(...) buscas por un lado cómo desarrollar la parte del cerebro que tiene que ver con la música, la sensibilidad, el compañerismo, el trabajo en grupo. Todo ese tipo de cosas. Y después transmitir el gusto por la música, por *el instrumento*. (Itzé).

Pepe presenta siempre como objetivo principal el hacer música, o sea, el experimentar la música en primera persona, siendo protagonista de la misma:

Primero [*los objetivos apuntan*] a vivenciar la música...a sentir... a trabajar con la música específicamente desde el plano vocal, desde el plano instrumental, desde el plano rítmico. Dependiendo de la clase, pero mi objetivo principal es que los niños y las niñas hagan música. (Pepe).

Incluso Pepe dice que “en el plano musical, que es el que puedo hablar más, si el aprendizaje no es vivencial no sirve para una mierda, no sirve”. En este sentido muchas docentes hablaron de la importancia de interiorizar los procesos musicales,

de apropiarse de la música, para generar procesos significativos en cuanto a la educación musical.

Las docentes Anahí y Citlali hablan de la importancia de que los procesos sean intrínsecos, de que haya una apropiación de la música desde la experiencia. Destacan la importancia de sentir, de conectar con lo que está pasando en la clase. Esa es la motivación primera para querer aprender.

Si vos no sentís lo que estás haciendo, ¿para qué lo hacés? Si el chiquilín no siente lo que está cantando o lo que está tocando, lo que está bailando ¿para qué? Porque no me sirve de nada que yo tenga que estar ahí todo el tiempo dirigiéndolos, o decirles hacer esto o hacer lo otro, cantá así ¿para qué? Obviamente que una los tiene que guiar y tampoco vas a dejarlos que canten lo que quieran o cómo lo quieran, pero sí, que lo sientan. (Anahí).

Y siempre la importancia del otro objetivo que tengo es que ellos incorporen la importancia de lo que están haciendo pero no a través del que “miren que es importante esto para hacerlo porque tal cosa”, sino a través de él sentirlo. (Citlali).

Ambas reflexionan que no tiene sentido enseñar música si los niños no sienten lo que están cantando, tocando o bailando. Desde este aspecto, Anahí propone que el rol de la docente es guiar, ayudar a entender, acompañar. Su objetivo es realizar un proceso donde vayan, como dice Violeta Hemsy (2002) cuando habla del proceso de musicalización, tomando conciencia y así reestructurando su vínculo con la música. Así mismo, para Citlali uno de sus objetivos es sentir y entender la importancia de la clase de canto a partir de la experiencia. A partir del hacer y de la acción se puede proceder a conceptos y significados (HEMSY, 2002).

Nina plantea que dentro de sus objetivos no tiene como ideal que los niños sean grandes estudiosos o “eruditos” de la música, ni tampoco que toquen ciertas melodías buscando cumplir con un programa establecido y estático, sino que, al terminar el proceso o como parte del mismo, el niño se comunique de otra manera, que reestructure su cotidianidad a partir de la clase de música:

Si el niño ese que no me hablaba, llegado a fin de año me dice “profe ¿cuándo vamos a tener la clase de tal cosa?” ¡qué ni siquiera se anima a decir eso!, esto significa que acá estoy logrando algo más que musical. No parto de la idea de que tiene que ser un erudito en la música o de que tiene que ser un concertista o que tienes que saber tocar el Himno a la alegría. No parto de ahí, parto de que el niño, hoy por hoy, se comunica de otra manera y eso lo logra la música o lo logra como le llegué y no pretendo que

el niño sea profesional o yo profesionalizarlo en decirle “mirá esto vale dos” y no lo puede tocar. Si trato de que sí es una blanca: la haga durar dos tiempos. De repente lo logró, de repente no lo logró, o más o menos. Pero lo que sí logre es que ese niño adquiriera una confianza que no la tenía al principio del año y la tiene a fin de año. Entonces eso es lo que a mí me deja como satisfacción de mis clases, yo voy más a esa parte social del niño porque no pretendo formar a un músico excelente... (Nina).

Aumentar la autoconfianza, o generar confianza es más importante para Nina que los aprendizajes teóricos de la lectoescritura. Lo que la satisface y hace que se sienta realizada de sus clases tiene que ver con "la parte social del niño", y no “formar músicos” desde una mirada más estática. En este sentido Pepe trae el objetivo del disfrute de la música y también el relacionamiento:

Es decir, los niños se vinculan entre ellos, se relacionan, yo colaboro para que el vínculo sea sano y sea amistoso. En términos musicales, ahí cambia porque en realidad ¿cuál es el objetivo? Yo no lo tengo muy claro. ¿Yo quiero sacar un Beethoven de la escuela de arte? y no, capas que no. Yo lo que quiero es que los gurises hagan música, que la pasen bien, que se diviertan y que sea una herramienta más. (Pepe).

Docentes, como Itzé y Pepe, también hacen referencia al conocimiento de teoría musical, pero para ninguno de los dos es un objetivo que los niños en las EDEAS donde trabajan lean música. Pepe, al contar la manera de planificar y cómo él aborda las clases, vuelve a mencionar la experimentación y la vivencia como aspectos donde pone el foco. A partir de un tema en específico plantea una consigna con la que intenta que los niños lleguen al conocimiento. Es interesante que use el verbo "intentar", esa es su acción, intentar que cada niño se acerque y vivencie algo vinculado a la música. No es una exigencia, no está toda la responsabilidad de traspasar conocimiento en el docente:

Yo trabajo un tema determinado, y con la consigna a un algo concreto y lo que intento es que cada uno de los niños pueda llegar a todo el conocimiento, a una partecita, o algo pero sobre todo vivenciarlo. A mí no me sirve nada que sepa lo que es una negra, una blanca, una corchea. A mí lo que me gusta es que, bueno, que vos sepas que lo que dura dos (*aplaude marcando un pulso*), se puede llamar blanca, se puede llamar manzana. (Pepe).

En este comentario el docente vuelve a traer de forma indirecta el objetivo de sus clases, que es vivenciar la música. No importa que sepan definiciones teóricas,

sino que experimenten y puedan incorporar esos aspectos técnicos de forma vivencial.

Un objetivo repetido entre él y las docentes entrevistados fue el hacer música en conjunto y trabajar, a partir de las actividades de música, el lograr una dinámica grupal armónica.

Mirá, a nivel de grupo, de identidad de grupo, quiero que sea un grupo que esté consolidado pero que tenga las cosas claras con respecto al otro, al respetar el tiempo del otro, el lugar del otro, lo que siente. Trabajamos mucho, en el colegio también tratamos de trabajar mucho, la parte sensible. (Citlali).

Desde la respiración y la búsqueda de un pulso común ya está trabajando la unión grupal, trabaja en simultáneo aspectos técnicos y sociales:

Para eso los ejercicios de respiración son súper importantes para mí. Entonces lo uno también con lo técnico, digamos, pero son importantes porque el respirar el tiempo de lo otro, el tener un mismo pulso, una misma respiración eso me ayuda ya a consolidar. Esa es una de las cosas: el sentirse uno con todos. (Citlali).

Por su parte, Nina también considera importante el aspecto social y grupal y cuenta que persigue un objetivo social a partir de las clases de música, y más aún al trabajar con inclusión. Dice sobre una experiencia de creación de un rap en el Centro Integrado:

La creación de la letra donde se sintieron identificados, el poder tocar, el poder hacer música y que se comparte socialmente, que sabes que es un trabajo de equipo, que todos estamos para lo mismo, el hecho de cantar, de movernos. Todo eso se generó y creo que los llevó a hacer seres más sociales que es lo que busco en este caso. (Nina).

A su vez trabaja desde el comienzo obras a cuatro manos también para estimular el trabajo grupal y para educar en que la música es un trabajo en equipo. Se preocupa de que el proceso de iniciarse en un instrumento como el piano, que suele ser considerado solista, no sea vivido en solitario. Quiere compartir la música con los niños desde el principio, que sientan que la música es grupal y no algo individual:

Los más chiquitos generalmente los míos, con obras a cuatro manos, me gusta mucho compartir la música de entrada con ellos para que en ese tránsito no sientan que es algo individual, que el proceso lo sientan más de

trabajo en equipo además y la verdad que las obras a cuatro manos me han dado resultados, por eso no las he dejado. (Nina).

Guidaí trabaja la grupalidad desde la individualidad y/o viceversa: “Mi objetivo en cuanto a la diversidad es trabajar justamente eso”. Luego explica que se refiere a que en las clases todos los estudiantes son distintos y tienen diferentes niveles en cuanto al abordaje del instrumento: “Entonces vos tienes que trabajar la individualidad, trabajar qué conocimientos trae, que sea algo significativo, en *instrumento* que puedan lograr trabajar juntos” (Guidaí).

Prioriza que la música sea colectiva y el espacio de aula significativo, individual y grupalmente hablando. Trabaja con repertorio que contenga melodías de diferentes dificultades para que todo el grupo pueda participar desde la polifonía. La clase de instrumento es trabajada desde lo grupal, desde el conjunto instrumental. Más que una clase, funciona como un ensayo tal vez y, en la medida que cada uno puede, dentro de lo que cada uno ya puede y sabe hacer, todos participan de forma activa y trabajan musicalmente. Desde su individualidad forman parte de ese conjunto:

Yo le pongo melodías muy sencillas, que los otros compañeros acompañen, que hagan los otros registros, o sea, mi idea en *instrumento* es que sea un conjunto, que todos trabajen, que todos participen dentro de la medida que pueden y dentro de sus capacidades. (Guidaí).

Entonces no, mi objetivo es ese, siempre en cada clase tratar de bueno “éste puede más” le busco una segunda voz de algún registro complicado, este puede menos... Entonces le puse por ejemplo en un carnavalito que me tocara el bombo, en otro que tocara el triángulo, para que ella acompañara a los demás y no tocara otras cositas y se quedara, ¿no? Entonces armé el conjuntito con flauta con otras cosas, ellas encantadas. (Guidaí).

De esta manera apoyó el objetivo de hacer música de forma colectiva y de trabajar el aula desde lo grupal siempre. Según un estudio realizado por Jaimes y Pérez (2022), el ensamble instrumental es una herramienta que propicia los espacios y procesos de inclusión, ya que en las clases y ensayos se generan momentos de intercambio entre todos los estudiantes, docentes y familias. De esta manera se propicia la interacción social y el desarrollo de habilidades musicales

“logrando un espacio para ser reconocidos y valorados por sus capacidades” (JAIMES, PÉREZ; 2022, p. 199).

Teniendo en cuenta que “la escuela inclusiva propicia un cambio de enfoque que implica auténticas transformaciones” (BOLTRINO, 2016, p.106), extender la mirada hacia cómo planifican él y las docentes de música sus clases y qué herramientas didácticas usan en las aulas permite tener más aspectos para conocer cómo actúan a partir de las vivencias antes mencionadas y cómo esta transformación está sucediendo.

Anahí comenta que ella vivió un proceso en el que enfrentarse a los grupos con inclusión o en la Escuela Especial hizo que reflexionara sobre su práctica docente, sus objetivos y metodologías que usaba:

En la escuela especial si cambié toda mi planificación, cambié todos mis objetivos, porque me di cuenta que los chiquilines prácticamente no lo podían hacer, chiquilines en silla de ruedas, chiquilines que no podían moverse libremente, entonces ahí tuve que cambiar. (Anahí).

Sin embargo, en las clases con inclusión no hizo actividades diferenciadas sino que pensó en cómo realizar las actividades para que todos pudieran hacer y participar de la misma manera, unificando las acciones a realizar:

Yo desde mi experiencia te cuento que no hice nada diferenciado. El chiquilín que estaba en silla de ruedas podía hacer una danza circular perfectamente, obviamente que lo modifiqué para que todos pudieran hacer lo mismo. Traté de unificar. Que la actividad fuera la misma para todos y que todos pudieran participar. (Anahí).

Aún así, con cada grupo que ella se enfrenta planifica el año a partir de conocerlos. Si bien a veces puede repetir contenidos entre grupos del mismo grado, es consciente que muchas veces no puede hacer eso y que cada grupo tiene su perfil y personalidad formado por las personas que lo conforman.

(Este año) era como que tenía tres sextos totalmente diferentes en la misma escuela, un montón de chiquilines que vienen de la misma escuela común, era como una gama amplísima a la hora de trabajar. Entonces a veces lo que me pasaba es que yo no podía unificar contenidos, unificar nada, nada, nada, nada. Porque a veces decides que en sexto (11 y 12 años) trabajo tal contenido y a veces lo vas variando, pero no, me pasó que no. Que no pude y en este sexto que te digo que tengo estos chiquilines, bueno Mario que tiene capacidades intelectuales diferentes, para aunar tenía que bajar un poco a veces el contenido. Pero después tenía un sexto que volaban y

después tenían otro sexto que le daba rondas infantiles y las cantaban. (Anahí).

Con respecto a la inclusión reflexiona sobre un comportamiento que ha observado en cuanto al quehacer docente:

Porque además, hay una trampa con esto que yo creo que muchos docentes lo hacen, que cuando te ponen alumnos con alguna discapacidad en un salón de clase, vos bajas el nivel. Bajas el nivel de exigencia o baja en nivel de... si, de exigencia es la palabra. (Pepe).

Entonces vuelve a destacar que la importancia de sus clases está en el hacer música, vivenciarla, cada estudiante desde el desarrollo de su individualidad. Para que esto se pueda dar la planificación tiene que ser flexible. El no ve el aula como algo estático o hierático, sino que manifiesta que lo ideal es ir llevando la clase a la medida de la respuesta que van dando los alumnos. Por lo tanto, en medio de una actividad o una secuencia didáctica, la misma puede cambiar, mutar. Tiene la flexibilidad que le permite ir escuchando y leyendo lo que realmente está pasando en el aula, para hacer ajustes necesarios que permitan que se alcancen los objetivos:

La clase no es algo fijo que no se mueve, muy por el contrario, es algo que yo voy llevando a la medida de la respuesta a mis alumnos. No es algo que sea fijo, que esto y esto. Yo lo voy fluctuando en relación a.. veo cómo van reaccionando. Si pueden más, más. Si pueden menos, menos. Si está/hay que reformarse en algo... intento adaptarme al ritmo y al desarrollo de la clase. (Pepe).

Así como para Pepe es el docente quien se adapta al ritmo de la clase y no al revés, para Citlali el abordaje de la inclusión no es algo que se puede planificar, sino que aparece en forma de emergentes que se van trabajando, plante la inclusión como “emergentes que tienes que estar trabajando siempre” (Citlali).

Creo que en la inclusión cuando estás planificando, no entra a la inclusión. Cuando planificás lo que entra es lo que vos querés, cómo querés disfrutar la clase, cómo querés llegar al aula (...) después el resto es la libertad de uno poder lograr ese objetivo, esa canción, lo que tenías para dar a ver de qué forma lo lograste. No lo más estéticamente posible, no con una mirada estética - porque eso se va a dar - si no de disfrute. (Citlali).

El sistema educativo de primaria le solicita a quienes ejercen la docencia tener planificados cursos y clases por escrito, generando una planificación formal anual y diaria. En este sentido Itzé está de acuerdo en cierta manera con Citlali al decir que “una cosa es lo que pone uno en el papel, no?” (Itzé), y otra es lo que termina sucediendo en la clase. En los grupos con inclusión ella hace siempre una sola planificación y luego va agregando adaptaciones para quien las necesite. Estas adaptaciones las va “descubriendo” y probando junto con los niños durante el año.

Los objetivos creo que siguen siendo los mismos cuando hablamos en general. Eso sí siguen siendo los mismos. Pero de repente, capaz que vos en una clase planificas empezar a trabajar una digitación nueva, no? Y con unos niños es una, y con otros niños es otra. Pero yo de repente, capaz que para no escribir 80 cosas, pongo lo del grupo más avanzado que sería y el otro pongo como una observación de lo que trabajó el otro grupo. (Itzé).

Itzé, entonces, planifica sus clases como si tuviera dos grupos en paralelo y, como hace Guidaí, utiliza como herramienta didáctica el trabajar una misma obra de forma polifónica, con voces de diferente dificultad:

(...) tenés que hacer como una adaptación: puede ser trabajar dos voces, la más fácil para el niño que tiene dificultad. O hacer este trabajo por separado, pero a la vez que después se integren, para qué no tengan que estar siempre participando solo. Que en algún momento esté integrado con los compañeros, con el resto del grupo. (Itzé).

Cuando se dan estos casos la docente busca realizar un trabajo más personalizado y enfocado en cada estudiante por separado, pero también integrarlos y que trabajen todos juntos: “entonces van a haber momentos en los que se van a separar, pero van a haber momentos que buscas la manera de que se integren” (Itzé).

Por su parte, Guidaí habla de posicionarse desde el conocimiento, de la evaluación constante para conocer y reconocer a los niños, pensar antes de la clase y planificar a partir de qué niños están en cada clase, cada día:

Entonces vos tenés que trabajar la individualidad, trabajar qué conocimientos trae, que sea algo significativo, en instrumento que pueda lograr trabajar juntos (...) que sea un conjunto, que todos trabajen, que todos participen dentro de la medida que pueden y dentro de sus capacidades. (Citlali).

Según Boltrino (2016, p. 114), “la música puede contribuir a romper barreras entre alumnos y liberar el potencial que llevan consigo”, sin embargo, para que esto suceda, suele ser necesario que algunas actividades sean adaptadas para que cada estudiante responda de forma positiva. Es así como van apareciendo en los relatos de las entrevistas algunas actividades con adaptaciones, o incluso con la intencionalidad desde el comienzo de que no existan las barreras en el acceso a la música, sino que cada niño y niña se integre a la actividad desde su individualidad.

(...) con partituras que tengan una parte más fácil y una parte más difícil y la tocamos a dos voces. Después, a veces también, haciendo un trabajo de improvisación y que, de repente se contesten el uno al otro, pero cada uno trabaja en el nivel que puede. Y a veces *hacemos* algún juego y yo le digo a los que están más avanzados que lo hagan a nivel de ellos (*los que tienen más dificultad*) “no usen tal sonido o tal otro que ellos no lo saben”, por ejemplo, o cosas así. Y ahí se integran... (Itzé).

Además del trabajo con arreglos polifónicos que abarquen diferentes dificultades técnicas, Guidaí utiliza recursos como colores e imágenes interviniendo instrumentos y adaptando las partituras. De esta manera los niños leían colores y los asociaban a un sonido en específico, logrando así volver más accesible la música y acercar la lectoescritura musical a niños que no decodificaban de forma más abstracta:

Entonces yo con colores, ella reconocía los colores, inclusive los xilofones los pinté de los mismos colores, les puse circulito con papel adhesivo de colores para que trabajaran en conjunto y así fue como ella lograba leer. Y la partitura se la adapté con colorcito y bichitos y cosas, a ella y este otro chiquilín que ahora no está haciendo instrumento también, fue la manera que encontré. (Guidaí).

Itzé a su vez cuenta que, como herramienta de accesibilidad para un niño con síndrome de Down, también utilizó los colores. Para explicarle que orificios tapar en la flauta dulce le pegó cintas de colores al lado de cada uno, en la flauta del niño y la suya. De esa manera podía indicarle los colores para tapar e incluso el niño podía tener un ejemplo claro al verla a ella como referencia.

A veces otro compañero te da una idea. Yo me acuerdo que esto fue la compañera de teatro que me dijo con el nene que tenía síndrome de Down, con el primero que tuve, que le costaban los números y me dio esta idea que me pareció genial (*muestra la flauta dulce con cintas de colores al lado*

de cada orificio) y yo le decía toca el rojo, tocá el amarillo... y no tenía que decirle 1, 2, 3... (Itzé).

Lo mismo hizo por su parte Nina, quien considera que el uso de los colores no solo hace a la lectura más accesible, sino que también más entretenida:

(...) Yo estoy buscando estrategias, sobre todo para ubicación del sonido uso los colores. El color les resulta muy divertido, les resulta más ameno, más entretenido, el tener que pintar el Do de un color, el Re de otro, ubicar cuántos Re vemos en el pentagrama por la por el color impreso, en seguida te dicen cuántos son, cuántos Do están en línea adicional. (Nina).

Una herramienta más para la lectoescritura musical utilizada por Itzé es el escribir debajo de cada grafía musical en la partitura el nombre del sonido: “cuando un niño no puede leer y no hay caso y tiene dificultades para leer hasta las palabras, y yo de repente le escribo debajo de las notas” (Itzé).

Guidaí también compartió dos estrategias que utiliza para enseñar los nombres de los sonidos:

Hay un cuentito que el Director me dice “tienes que decirle que es un cuento” y yo les digo que es un cuento pero ellos lo cuentan tanto... como que la Señora clave de sol y las notas musicales que eran todas desordenadas y la casa, “¿cuál es la casa de las notas musicales?” - y una inspectora me miraba -, es el pentagrama. Pero claro, es un cuento que yo le hice a los chiquitos y les quedó hasta que se fueron de la escuela. Y ellos sabían. (Guidaí).

Otra narración que inventó al enfrentarse a la diversidad del aula partió de un ejercicio para trabajar las alturas, el pentagrama y los sonidos en el instrumento. El cuento lo llamó "Un paseo por la flauta".

(...) desde el principio de año empecé a trabajar las dos manos y era como ejercicio de aprestamiento y allá por mitad de años logré que ubicaran el Do, Mi, Sol; ya se los decía salteado los sonidos ya lo ubicaban. Eso fue una estrategia porque estaban en sexto año, se iban, y no tenían ni idea, me dio resultados. Lo hacíamos como ejercicios con redondas, Si La Sol Fa Mi Re Do, después para arriba, para abajo; eso me llevaba a media clase, pero igual lo hacía y dió resultado. Dió porque lograron reconocer sonidos que nunca hubieran podido reconocer si no estuvieran planteados en el pentagrama de esa manera, en el propio instrumento. A mí me encantó. (Guidaí).

Nina, por su parte, presenta las clases con inclusión también como flexibles en el sentido de que se van planificando a medida que se van dando. La experiencia en inclusión que ha tenido en el Centro Integrado es el taller de música y teatro y ella lo explica diciendo que se dan "a través de un proceso". De este relato se desprende que la planificación de un proyecto surge de unas clases más improvisadas, a partir de los disparadores de calentamiento de una disciplina y la otra, luego se van delineando las secuencias de actividades que mejor funcionen para lograr un producto determinado:

Las clases las vamos haciendo a través de un proceso, en ese proceso conjuntamente con la profesora de teatro, fuimos ideando. Hoy a *ella* se le ocurre hacer un calentamiento, donde hacemos un juego de palabras, donde partimos desde la creación, desde el soltar palabras en el discurso, después hacemos un ping pong de preguntas y respuestas, ahí desde la óptica del teatro y desde la óptica musical se van viendo las distintas posibilidades y después aunamos en conocimiento ambas para lograr un producto, un proceso acabado, terminado, esa es la idea. (Nina).

Pero en cuanto a las estrategias tiene puntos en común con Guidaí, ya que con los grupos más pequeños trabaja en el taller de música usando la canción como recurso principal, enseñándole a los niños las notas musicales a través de canciones, en vez de cuentos:

Y después de educación musical en los más chiquitos, de descubrimiento y escucha, pero siempre desde la canción. Yo les enseñé los sonidos desde el Do al Sol cantando por ejemplo la canción de Las Campanas donde nombran dos sonidos, después aparece uno más que son amigos y así. Ellos iban aprendiendo a través de la canción impresionante lo fácil, usando el repertorio con instrumentos como el metalofón, y después lo llevaba al piano y rapidísimo entendían la consigna. (Nina).

Pepe también utiliza la canción como recurso y dice que, al aprender e interactuar en clase con una canción, ya se está aprendiendo música. En el aprendizaje de la canción, no sólo está presente el canto, sino el acompañamiento instrumental o con percusión corporal. De esta manera quienes no estaban incluidos en el canto, lo están de todas maneras en la canción, en la experiencia musical:

Entonces todo el mundo puede aprender una canción, ¡todo el mundo aprende música! después si le metemos maracas, palmas, guitarra, ¿lo que sea? Ta... pero todo el mundo aprende música, en mayor o menor medida. (Pepe).

Finalmente es interesante como presenta el estudio domiciliario, o sea, lo que practican los niños en sus casas luego de la escuela, como una herramienta, aportando una mirada de autonomía sobre niños y niñas que interactúan con internet y plataformas como YouTube, donde ven tutoriales o juegos para aprender música:

Hay gurises que están volando, qué están re colgados y que estudian en la casa. Pero no estudian porque vos les mandas tampoco porque tenemos otro gran maestro en el celular que es YouTube ¿entendes? Entonces de repente un gurí viene y te toca parte de una sonata por un jueguito que se bajó, o un video en YouTube le dice pone el dedo acá, poné el dedo allá bibi pipí... pero todos aprenden. (Pepe).

Itzé y Nina cuentan algunas decisiones didácticas o pedagógicas que toman en sus clases a partir del modo en el que se vinculan con la diversidad y la discapacidad en el aula. Itzé enfoca la mirada sobre la diversidad en el aula a los contenidos de las clases y cuenta algunas herramientas que utiliza para trabajar, ya que para ella es importante que se trabaje de forma grupal pese a las individualidades. Entonces propone ejercicios donde toquen una nota sola desde el eco, o el enlace donde cada niño pueda participar desde sus conocimientos: trabajando a varias voces, cada una con diferente dificultad; ejercicio de improvisación utilizando cada uno los sonidos que sabe; ejercicios de pregunta y respuesta; cada uno trabaja "al nivel que puede".

Nina siempre al enfrentarse a un grupo con inclusión los conoce e intenta generar un vínculo, y luego si es necesario solicita informes o diagnósticos específicamente de los niños con los que no logra gestionar la clase. Cuenta que conoció a un niño que "hablaba de forma robótica" y que reaccionó de una forma particular en clase. Desde sus observaciones y conocimientos previos se había hecho una idea de ese estudiante, pero, al consultar con la maestra de la Escuela Especial, supo que era un chico con trastorno del espectro autista que, si bien tenía una limitante en el lenguaje, se comunicaba. No compartía similitudes con otros autistas que ella había conocido. El conocer el diagnóstico en este caso le sirvió para poder generar un vínculo o acercarse pedagógicamente de otra manera.

En este sentido Anahí logra vincularse con todos y cada uno de los estudiantes: “No sé cómo hago, pero me relaciono con todos”, dice, y cree que las clases están compuestas de forma diversa. Lo natural, lo común es que el aula sea diversa de por sí. Trabaja un contenido desde diferentes lugares para que todos participen. También observa que la diversidad se presenta entre los grupos de mismo grado en los que trabajó este año que, aún siendo del mismo nivel, eran muy distintos, con perfiles distintos:

En esta escuela tuve unos grupos totalmente diversos. Por ejemplo, sexto año este año, había tres sextos. Uno que no parecía que estaban pasando a secundaria, parecía que fueran tercero o cuarto de escuela, re inocentes, super unidos entre ellos, parecían chiquilines más chicos, 24 chiquilines aproximadamente, muy dóciles a la hora de trabajar. Después teníamos otro sexto... con este chiquilín que te comentaba que es muy problemático, y una disyuntiva entre otros dos de un tire y afloje de liderazgo. Uno quiere ser el líder y el otro no, ese segundo tiene problemas de hiperactividad muy grandes entonces era como muy caótico a la hora de trabajar. Obviamente entre este chiquilín que tiene capacidades diferentes intelectuales y este otro segundo con esa hiperactividad, era muy complicado. Y después tenía un tercer sexto, con una diversidad y con una soltura a la hora de hablar, obviamente a esa edad, de su sexualidad. Estaban muy emocionados por pasar a secundaria, ya había novios ahí en ese sexto. Era como que tenía tres sextos totalmente diferentes en la misma escuela, un montón de chiquilines que vienen de la misma escuela común, era como una gama amplísima a la hora de trabajar. (Anahí).

Para él y las docentes lo esencial en la clase de música es la experiencia, atravesar la vivencia cada cual desde su particularidad y teniendo en cuenta las características de cada persona. Distintas estrategias, distintas formas de leer el espacio de clase se significan en que para aprender a estar en comunidad hay que estar con otras personas, para aprender a cantar hay que cantar y para aprender a tocar hay que tocar.

4.5 Las percepciones de él y las docentes de música sobre la inclusión en las aulas

4.5.1 Percepción de las clases

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2023), percibir tiene tres acepciones. La primera implica el acto de recibir algo y también el acto de

encargarse de eso. La segunda describe la acción por la que se capta algo por uno de los sentidos, ese algo pueden ser imágenes, sensaciones, impresiones. Y la tercera acepción es comprender o conocer algo.

Comprender cómo quienes ejercen la docencia de música perciben, o sea, cómo conocen las clases y los aprendizajes, y aún como se perciben a sí mismos en esas clases desde su rol docente, a partir de los sentidos, ideas y experiencias, suma insumos para comprender el propósito de este estudio.

Pepe percibe los grupos como diversos en los cuales la homogeneidad está dada solo por la edad. En sus palabras se deja ver que percibe genuinamente de que en la diversidad está la igualdad y que todas las personas, por diferentes que sean, deberían tener acceso a los mismos derechos, así como lo hacen autores como Ainscow (2005), Mancebo y Goyeneche (2010) y Urrutxi *et al.* (2010):

Yo creo que lo único que podría ser homogéneo es en la cuestión de la edad. Nada más. Después no hay dos niños iguales. Son homogéneos porque están nivelados por edad pero después yo me he encontrado con distintos niños, con distintos niveles de desarrollo artístico, intuitivo, natural, innato y otros que tienen otra formación. Pero yo creo que lo único homogéneo es que los nivelan por edades. ¿Viste? Que la EDEA acá funciona por niveles. Y después lo otro son todos, y por suerte, todos distintos los niños. (Pepe).

Itzé también percibe los grupos como diversos porque, si bien todos tienen la misma edad, como señala Pepe, al ingresar a la EDEA en cualquier momento escolar se ubican en sus grupos correspondientes por edades y no según su proceso de aprendizaje artístico recorrido:

Todos los grupos generalmente son diversos porque viste que los niños ingresan en cualquier momento. Entonces antes, por ejemplo, empezabas con un grupo en tercero y el mismo grupo llegaba hasta sexto entonces se daba algún caso de algún niño que tenía un poquito más de dificultad, que lo tenías que ayudar un poquito más pero eran más homogéneos los grupos. Pero ahora, claro, vos empezás con un grupo en tercero y en cuarto entra un niño nuevo, o dos, o tres. En quinto entran otros y bueno. (...) o sea que los grupos son completamente diversos por esa realidad. Tenés niños que están más avanzados de otros, que están en distintas etapas de sus procesos de aprendizaje. (Itzé).

Más allá de la inclusión existe esta realidad escolar que hace que los grupos sean diversos y heterogéneos en cuanto a su proceso de aprendizaje. Antes de ser

EDEA, en las escuelas de música no se podía entrar en cualquier nivel, solo entraban a los 8 años y había pasaje de grado basado en calificaciones. Por lo tanto, se buscaba una homogeneidad, se quería que aprendieran todos lo mismo, de la misma manera. Y si bien alguien podía tener un poco más de dificultad, se lo "ayudaba un poquito más".

Guidaí percibe los grupos como homogéneos porque todos participan de las propuestas de las clases de instrumento para que funcione, para ser parte:

Homogéneo en el sentido de que todos hacen. Por qué hay una partitura, hay una obra o lo que sea, hay una propuesta, y todos forman parte de la propuesta, todos hacen algo por esa propuesta. En ese sentido sería homogéneo (...) Y lo contrario tendría que ver con sus propias competencias. Porque no todos van a tocar la flauta bajo, no todos van a leer clave de fa, no todos van a poder llevar un ritmo – sí es una percusión – en un taller de música, bien pueden acompañar marcando el pulso o lo que sea, no logran algunos mantenerlo por mucho tiempo o se pierden, entonces capaz que por ese lado tiene que ver con las competencias personales. (Guidaí).

Lo que hace a las clases homogéneas en su caso es el objetivo de que todos y todas participen y lo heterogéneo está ligado a las competencias de cada niño, a la individualidad, a que no todos van a hacer lo mismo ni alcanzar los mismos objetivos específicos del instrumento o el taller de música, ni todos van a participar de la misma manera desde la percusión. Cada uno lo hará desde sus competencias personales, encontrándose en un contexto educativo en lo que importa es aprender (LEGUIZAMÓN, 2010, p. 5).

Nina también tiene esa mirada y agrega el factor de cómo ella se comunica posicionándose ella también dentro del grupo:

Entonces siempre que estoy con esos grupos, más allá de los míos, de los de la EDEA, hacia el otro, también trato de que sea el grupo homogéneo y en el momento somos todos iguales, y a todos les hablo por igual. (Nina).

Si bien Citlali trabaja desde el mismo perfil buscando la participación colectiva, el ser parte del grupo, reflexiona sobre la realidad de que muchas veces generar esta unidad en la integración no es posible y asume que hay circunstancias en las que no tiene herramientas, no sabe qué hacer, y ese niño o niña tiene que quedarse afuera del grupo:

(...) no es muy posible muchas veces. Tengo experiencias lindas y otras en las que decís "y ta, tiene que quedar fuera del grupo porque ¿qué voy a hacer? o sea, no puedo hacer nada." O sea, capaz que todos los días uno trabaja, pero si te digo que las experiencias fueron exitosas al 90% te miento. No es así. Las experiencias han sido maravillosas. (Citlali).

Hay una percepción de que menos del 90% de las experiencias con inclusión fueron exitosas, pero incluso en sus palabras no quiso dar la seguridad del "casi todas", sino que puso un porcentaje alto, asumiendo que no todas son exitosas, pero además habló de una manera como diciendo que sería una exageración decir que el 90% fueron éxitos. Aun así, percibe las experiencias de clases con inclusión como muy buenas. "Las experiencias han sido maravillosas", o sea, que, si bien no son exitosas y no se alcanzó este nivel de inclusión al que ella aspira, el pertenecer y la unión grupal fueron vivencias positivas que dejaron aprendizajes. Ella comenta que se debe trabajar diariamente para lograr esta unión grupal pero se percibe cierta impotencia que siente al respecto cuando dice "no puedo hacer nada".

Nina y Guidaí también experimentaron esa misma sensación al comenzar sus experiencias en inclusión. Por un lado, Nina se puso muy nerviosa porque sentía que no tenía conocimientos ni formación para trabajar con discapacidad; por otro, Guidaí se sentía impotente cuando comenzaron a trabajar como Centro Integrado. Contó que "No sabías qué hacer con esos niños y las maestras no podían estar en el salón con todos y en un instrumento, o sea, era todo mentira en realidad y después se fue acomodando" (Guidaí), mostrando una clara sensación de no saber qué hacer con "esos niños", con los niños que antes no estaban en las aulas y ahora sí.

Manifiesta que en realidad el plan que les había vendido las autoridades sobre la adaptación a Centro Integrado no era real y nunca iba a poder serlo, ya que las maestras no iban nunca a poder estar acompañando a cada niño individualmente en instrumentos diferentes y en los talleres de las EDEAS. A su vez cuenta que, si bien pasaron por un mal momento, donde sentían que la situación era frustrante y desbordante, hoy en día no "hay nada que la asuste", y lo dice feliz:

Ahora bien, antes no. Ahora como si fuéramos de la familia. Tenés que pararte y decir "bueno a ver: tengo tal niño, tal niño, tal niño". Capaz que tenés que replantearte los objetivos que te planteaste a principio de año, si te llega un chiquilín capaz que tenés que cambiar algo en los propósitos,

pero no hay nada que me asuste ahora, antes era todo pánico y terror. Antes era horrible... (Guidaí).

Desde esta percepción del pasado, donde "era todo pánico y terror", ahora plantea que, si se une a la clase un nuevo niño en situación de discapacidad, tal vez tenga que ser flexible con respecto a su curso, pero no se desespera, sino que recurre al equipo que han formado como colectivo entre las dos escuelas. De esta forma, la percepción de las aulas ha cambiado para ella.

Al comenzar a trabajar con inclusión le llamó la atención la predisposición de los niños de la escuela especial en comparación a los niños de la EDEA:

Pero lo primero que me llamó la atención y que me impactó fue con qué atención y con qué respeto ellos observaban, escuchaban, les pedías algo y hacían. Los nuestros eran unos sanforizados², no querían nada, y ellos... sentís como esa necesidad del niño de querer hacer. (Guidaí).

Como docente ella siente que los niños de la Escuela Especial tienen "una necesidad de querer hacer". Es una necesidad el hacer y ser parte del arte y a la vez la potencia del "querer hacer", de querer no ser anulado por la situación de discapacidad. Esta predisposición impactó mucho a la docente y le comentó al director de la EDEA que "estos gurises son espectaculares". Y apunta que, hasta el día de hoy, habiendo pasado por ya un proceso largo donde se va consolidando el Centro Integrado, ellos no perdieron el interés, resultando en que no era que las clases de arte eran la novedad del momento, sino que siguen prestando atención y participando con ganas.

Son humildes, son chiquilines que están dispuestos, aunque para eso nosotros hemos cambiado las propuestas, no hacemos cosas que para ellos sean imposibles de lograr, tanto en lo físico como en lo (*intelectual*). Pero siempre tienen ganas, siempre quieren estar. Les dices "¿Quién va a tocar?" y allá levantan la mano, son super dispuestos y eso me encanta. De venir de una escuela que los gurises no quieren nada, que les proponés cosas y les proponés, y les cambias la idea y no quieren aceptar, y no quieren trabajar a estos otros que sí quieren. (Guidaí).

² Muy dispersos e impenetrables.

En esta misma línea de pensamiento Citlali percibe a los grupos con inclusión como generosos, generosos entre ellos, pero también como grupo con los demás. De hecho, reflexiona que, al trabajar en un grupo con inclusión como docente, se aprende a ser generoso a partir de los niños:

Por eso te digo: no es lo que yo hago, es lo que aprendes de ellos. Porque aprendes a ser generoso, porque los gurises son generosos de por sí. Y después vos lo incorporas y lo podés dar por qué ellos primero lo largan. (Citlali).

Sin embargo, también verbaliza que se siente frustrada y desgastada al terminar la hora laboral:

Creo que me siento un poco frustrada como docente muchas veces al terminar el día. Cuando termina la clase. Durante la clase vos haces el esfuerzo como docente, pero al terminar la clase termino muy desgastada. Y capaz que esa es una de las razones por la que yo me alegro de estar llegando al final de mi carrera. No al final de mi carrera, o sea, a este tipo de etapa, yo voy a seguir con mis cosas, con otros proyectos de repente. (Citlali).

Continúa diciendo que siente que dentro de la clase ella tiene que “batallar” con situaciones que surgen en la escuela y que son difíciles de vivir. Incluso cuenta que una vez sintió pena por una maestra, porque la vio mimetizada y absorbida por la realidad que vivía en una escuela al contestarle mal a un niño. Se alegró de no trabajar todo el día allí, en ese contexto, como dicha maestra, para no desgastarse de esa forma: “Ahí sentí pena por la docente porque, en primer lugar, dije: qué bueno que yo no trabajo acá todo el día, porque tal vez le daría la misma respuesta” (Citlali).

Itzé comenta que la organización del tiempo del aula es otra dificultad que hace que las clases sean desgastantes. La docente siente que no le da el tiempo en la clase para atender a todos los niños y que podrían aprender más si pudiera atender más individualidades, lo que cada niño necesita: “Pero a veces no puedo atenderlos porque no dan los tiempos” (Itzé). El ambiente debe de impedir que se atiendan y desarrollen conocimientos a partir de emergentes.

Ejemplifica contando que en un grupo un niño con trastorno del espectro autista necesita una atención personalizada, enfocada en él. Ella atiende al grupo y

avanza con el grupo o lo puede atender a él, pero si lo atiende a él específicamente, le lleva toda la energía y tiempo y no debe de poder atender al resto del grupo.

Este nene también requiere una atención especial para él y ya de repente no me da el tiempo para atenderlo a él especialmente... y en ese caso es medio complicado, pero yo creo que más por el lado emocional que por el lado de su dificultad de aprendizaje. (Itzé).

Siente que en este caso en específico lo que le lleva más tiempo es atender un factor emocional más que las dificultades que pueda presentar en cuanto al aprendizaje del instrumento. Lo emocional y afectivo se interponen en sus aprendizajes. Esto lleva al siguiente tema, que es cómo docentes de música perciben los aprendizajes en sus clases, sobre todo las clases con inclusión.

4.5.2 Percepción de los aprendizajes

Cuando le pregunté a Anahí si en sus clases siempre se aprende, ella dice que siempre pasan cosas que se traducen en aprendizajes. De repente no es lo que ella planifica o quiere enseñar ese día, pero distintas situaciones se desarrollan y a partir de estas se generan nuevos aprendizajes. Toda acción que sucede en el aula pasa a ser parte de la misma y se entreteje en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido Citlali percibe que el hecho de que un niño se duerma en el aula es parte de su aprendizaje, porque significa lograr estar presente y compartir el momento de la clase de música, cada uno a su manera. Ha visto y vivido situaciones en las cuales la música y las actividades que ella propone tranquilizan a los niños y niñas de un grupo, los invita a dormir y descansar y a ser parte de lo que esté sucediendo desde un lugar más calmo.

Me decían "*profesora, la niña se durmió*" y yo les decía "bueno, dejala. Es porque le gusta cómo están cantando. Así que no hagan ruido". O que el niño hiperactivo quedará así también. Esas cosas las he visto con la música, las he vivido. (Citlali).

Su propuesta didáctica incluye la automatización de ciertas rutinas sobre la técnica vocal y sobre esto observa que puede parecer una pedagogía rígida al

principio, pero que, finalmente, el objetivo es llegar a una postura del “instrumento cuerpo” que esté interiorizada y automatizada.

Bueno, pero el hecho de crear, de ir armando y crearnos, de ir consolidando esa especie de rutinas: del sentarse bien, como poner las rodillas... Al principio parece muy rígido pero la idea – a veces la he logrado, a veces creo que no, eso lo tendrían que decir los chiquilines – es llegar a esa postura del instrumento cuerpo sin tener que decirles nada. (Citlali).

Cree haber logrado sus objetivos a veces, y otras está segura de que no. Destaca que eso lo tendrían que decir los niños, o sea, que son ellos los que determinan el éxito o no de las clases, por lo tanto, cree que la noción del aprendizaje es intrínseca a cada persona. Solo uno mismo podría decir si aprendió o no.

Eso se logra, pero demora. Y hay niños que vienen mucho, otros que no vienen nada, niños que faltan mucho y que a veces se sienten perdidos... eso es un poco desgastante en las EDEAS también. (Citlali).

Reconoce que los aprendizajes involucran procesos que son lentos y que los objetivos se alcanzan con el tiempo. No es un recorrido fácil. A su vez, como los niños faltan a clase en la EDEA, se hace más difícil cumplir los objetivos, generar las rutinas, continuar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es vivido como desgastante por la docente, ya que no permite un aprendizaje continuo en espiral donde los conocimientos vuelvan a revisarse desde diferentes puntos de vista, elaborándose desde lo más simple a lo más complejo (HEMSY, 2002).

Asimilar procesos musicales y que el quehacer musical pase a ser parte del esquema de pensamiento de los estudiantes ya aparecieron como parte de los objetivos de las clases de él y las docentes, pero específicamente sobre los aprendizajes musicales Pepe dice que:

(...) la música no se aprende, la música se descubre. La música ya está en nosotros ¿entendés? nosotros ya tenemos un ritmo interno, tenemos una canción que nos gusta, tenemos... vivimos en un mundo musical. (Pepe).

Pepe percibe el aprendizaje musical como un proceso de descubrimiento. Pero, como mencionó anteriormente, lo valioso en el contexto de la escuela es la

vivencia, es ese momento activo con la música, y en ese sentido él percibe que todos quienes participan en sus clases aprenden música: “sí, en distintos niveles – de participación – por llamarlo de alguna manera, pero algo aprenden...” (Pepe).

Asimismo, Guidaí percibe que los aprendizajes son siempre diferentes. Ella no puede enseñar dos veces lo mismo de la misma forma en su clase de música en la EDEA, siempre está buscando métodos. En cambio, cuando trabaja en el Conservatorio siente que debe seguir siempre el mismo camino, ya que lo percibe como una formación más rígida:

(...) desde que estoy ahí (*en la EDEA*) algo que me ha pasado en lo personal es estar buscando métodos siempre, todo el tiempo, entonces no tengo una forma de enseñar sola. En el conservatorio es distinto... pero aquí, no. (...) Pero no hay como un aprendizaje que [*el niño*] siempre aprende de esta manera. (Guidaí).

No cree que haya un “aprendizaje modelo”, que se repita, que se pueda estandarizar. De hecho, asume que sería más fácil ya tener una planificación armada y repetirla, enseñar siempre igual, reproduciendo eso que pensó y armó una vez sola, pero vuelve a afirmar que desde la enseñanza del instrumento esto no se puede hacer:

No, no. Por lo menos en *instrumento* no, no lo puedo hacer. Y aunque quisiera yo enseñar, porque sería de repente más fácil porque ya lo tenés armado, una planificación así más fácil, aunque quisiera, no se puede. (Guidaí).

De tal manera, Guidaí percibe los aprendizajes como dinámicos, incluso los grupos y el movimiento en la escuela es muy dinámico: “Y porque no aprenden así, o sea, es muy dinámico, entran, van, vienen, se van de flauta, vienen de guitarra, es como muy dinámico” (Guidaí). Dentro de la dinámica escolar, niños y niñas entran a un instrumento, van a otro, ella recibe tanto a quienes no han tenido formación previa y no dominan ningún instrumento o que vienen de guitarra, y el año siguiente volverán a cambiar de instrumento.

Capaz que con los que vos ya tenés, de esos te podés agarrar para que ellos acompañen; yo uso mucho que ellos sean tutores, por ejemplo, los más viejos que sean tutores de lo más nuevos, que los ayuden alguna cosita para yo atender a uno que entró recién, y es así como trabajo. Pero no lo puedo comparar con una metodología de conservatorio – que es lo otro que hago – porque no voy con un programa específico – si bien lo armo y trato

de seguir un programa – nunca logro llegar paso a paso con todos los puntos que me planteé a principio de año. Nunca, nunca. (Guidaí).

Al hablar de los aprendizajes, Nina plantea como desafío el enfrentarse a las dinámicas de la inmediatez que propone la era digital:

Percibo que es necesario buscar estrategias nuevas sobre todo por la cercanía que tienen los niños hoy con el tema virtual, con el tema tecnológico, eso que tienen en el día a día que se les da todo. Tienen una información tan al alcance de sus manos y que todo está dado, que es difícil a veces llegar a un razonamiento en la parte cognitiva digamos. El razonamiento cuando uno va a pensar en un compás o pensar en un indicador de compás o pensar en el valor de una figura, por decir algo, más de razonamiento del conteo, de las matemáticas, les cuesta y es cierto que yo estoy buscando estrategias... (Nina).

La sensación que tiene a partir de su vivencia en el aula es de tener que presentar toda la información completa porque, de otra manera, no la van a entender:

Tenemos que adaptarnos a eso porque la cabeza del niño es otra, es una cabeza más fácil, dame esto instantáneamente porque si no, no lo voy a entender. Dámelo prácticamente dado. Hoy por hoy hacer razonar a un niño cuesta muchísimo. (Nina).

A partir de lo conversado sobre como perciben los aprendizajes en sus clases de música, le pregunté a él y las docentes si consideran que sus clases si tienen buenos resultados en contexto de inclusión y cada uno de ellos dijo que sí. Algunos docentes vincularon ese éxito en sus clases con los objetivos. Anahí lo hace a través de dos anécdotas que muestran que, a partir de los procesos del año, dos niños adquirieron conocimientos musicales, disfrutaron de la práctica musical y compartieron productos musicales en las muestras:

Si, yo creo que sí. En base a mis objetivos y a mi experiencia, no nos olvidemos que mi gran objetivo es que el chiquilín disfrute, que lo pueda procesar (*la música*) y que a partir de ese proceso pueda transmitir, entonces eso lo he podido lograr. He podido lograrlo hablando de un niño que tiene problemas de conducta y al principio no tenía ganas de hacer nada y se iba de la clase, y en la clase abierta terminó tocando el palo de agua, cantó y tocó el palo de agua. Desde lo técnico entendió una estructura y tocó en el estribillo.

O el chiquilín que te decía de sexto, el día de la clase abierta cerró los ojos y cantó todas las canciones, divino. Ya está, me quedo en eso. (Anahí).

Pepe percibe que sus clases tienen buenos resultados desde el punto de vista de la inclusión ya que él habla de inclusión desde la socialización:

En tema de inclusión sí. Inclusión me refiero al vínculo con la socialización... *(interrumpe para atender al hijo)* Bueno, en términos de inclusión sí. Es decir, los niños se vinculan entre ellos, se relacionan, yo colaboro para que el vínculo sea sano y sea amistoso. En términos musicales, ahí cambia porque en realidad ¿cuál es el objetivo? Yo no lo tengo muy claro. ¿Yo quiero sacar un Beethoven de la escuela de arte? y no, capáz que no. Yo lo que quiero es que los gurises hagan música, que la pasen bien, que se diviertan y que sea una herramienta más. (Pepe).

La educación musical aparece como herramienta que aporta a la vida por sí misma. Para Pepe, si alguien luego sigue el camino de la música está muy bien, pero su principal interés es que la educación musical sea algo que aporte a sus vidas.

Guidaí también piensa en la educación musical como un aspecto importante en la vida de las personas y opina que no solo todas las personas pueden aprender música, sino que deberían hacerlo: “¡Qué deberían! Además de que pueden. Sí, totalmente” (Guidaí). Ella misma considera que sus clases tienen buenos y significativos resultados en contexto de inclusión:

Si, obvio que sí (...) A ver, depende de lo que vos digas el resultado porque quizá musicalmente el resultado no es tan bueno, pero hay otras cosas, hay relacionamiento entre los chiquilines, hay compañerismo, hay reconocimiento. (Guidaí).

Como dijo Pepe, también para Guidaí los aspectos que tienen que ver con el relacionamiento humano son parte de los buenos resultados. Le da más importancia a los vínculos que se generan y cómo impacta la música en la vida de los estudiantes, más que al resultado o producto musical. No solo eso, sino que plantea que los resultados, o los éxitos en cuanto a los aprendizajes, son diferentes individual y grupalmente:

(...) Esta chiquilina me ve en la calle me grita, o sea, creás otro vínculo con los chiquilnes, capaz que musicalmente no es tan bueno. No es lo mismo tener un chiquilín que hace cuatro años que va, que uno que empieza este año, a uno de especial que tiene sus limitaciones físicas o lo que sea, pero si grupalmente. (Guidaí).

Desde el punto de vista de Citlali, que piensa que la educación artística permite aprender a lidiar con los sentimientos, percibe que, dependiendo de la

asignatura de la EDEA, cada niño es diferente, y, por lo tanto, se comporta y aprende diferente:

Tener en clase a niños hiperactivos que eran fatales, de repente todo mundo se andaba quejando de ellos, y vos decís “sabes que en mi clase no”. O a *la docente de danza* también le ha pasado eso. Como que es relativo. (Citlali).

Cada conocimiento artístico resuena de manera diferente en cada niño y las formas en la que los y las docentes enseñan también. Por lo tanto, los aprendizajes vuelven a aparecer como dinámicos, relativos, cambiantes. Para Echeita y Ainscow (2011), estas características son desafíos, pero al mismo tiempo permiten abordar diferentes maneras de enseñar, enriqueciendo los procesos educativos, para alcanzar una educación de calidad para cada individuo del grupo.

En este sentido a la profesora Guidaí le pasó que, una vez que encontraron la manera de trabajar junto a la Escuela Especial como Centro Integrado, quienes ejercían la docencia en la EDEA no percibían el cambio que le brindaron a la Escuela Especial y los aportes significativos que tuvieron frente a los procesos de aprendizaje y atención. Las maestras de la Escuela Especial les hicieron observar que los niños prestaban cada vez más atención, que se vinculaban más y tenían más actitudes de relacionamiento hacía sus compañeros:

(...) Y ellas nos contaban lo mismo de nosotros: de como a nosotros nos parece que no, pero cómo los niños de ellos fueron prestando más atención, haciendo más compañeros, atendiendo más. Montón de cosas que ellos nunca lograron. (Guidaí).

Asimismo, Nina también percibió un cambio en su Centro Integrado antes y después de un proyecto de rap del taller de música y teatro que hicieron integrando un grupo de la EDEA con un grupo de la Escuela Especial. Si bien esta fue la única actividad de música que realizaron de forma conjunta, ella sintió que los jóvenes empezaron de cierta forma el proceso y terminaron de otra, específicamente menciona la confianza que desarrollaron los estudiantes de la Escuela Especial:

Tratar de que el objetivo sea algo que les deje un valor, sea algo que les deje algo y creo que ha quedado, porque lo que yo percibí después que terminamos el rap, fue que empezaron de una manera estos jóvenes adolescentes, y terminaron con una confianza increíble. Desde pasar por

“¿profe no vamos a tener la clase hoy de rap?” pero ya hicimos la clase de rap, ya terminó, “¿pero no vamos a seguir?” Con qué seguimos me preguntan, “¿mañana tenemos clases?”, que antes no me lo hacían y ahora me preguntan, me dicen “y el año que viene ¿vamos a tener clases contigo?” El año que viene será otro año les digo, tenemos que descansar también. Es una demanda que no recibía antes entonces acá se logró socializar, que es fundamental la socialización, lograr una confianza adecuada que es lo que yo les quiero transmitir, valores humanos porque el hecho de que me hablen y me hablan de una manera correcta, el hecho de que nos tomen en cuenta ellos, se sienten identificados que eso es importante también, lograrse sentir identificados en un grupo. Lo percibí después que terminamos toda la presentación, es como qué le dejamos y yo quiero dejarles algo del rap. La creación de la letra donde se sintieron identificados, el poder tocar, el poder hacer música y que se comparte socialmente, que sabes que es un trabajo de equipo, que todos estamos para lo mismo, el hecho de cantar, de movernos. Todo eso se generó y creo que los llevó a hacer seres más sociales que es lo que busco en este caso. (Nina).

Por su parte, Itzé cree que en sus clases con inclusión los niños aprenden y presenta dos factores que para ella harían la diferencia. Por un lado, el tiempo y, por otro, las herramientas:

Si, yo creo que aprenden sí. Pero podrían aprender más. Y que además podría atender más individualidades de niños que, te decía, que yo veo que pueden más. Pero a veces no puedo atenderlos porque no dan los tiempos. (Itzé).

A su vez siente que los aprendizajes son lentos y se construyen desde la improvisación ya que siente que ella como docente no tiene los conocimientos o herramientas para tomar decisiones pedagógicas de forma más ágil:

(...) Creo que me faltan conocimientos, que me faltan herramientas. Porque a veces le errás, buscás la manera de transmitir el conocimiento, pero a veces no es la manera. Probás una manera y no es, tenés que probar otra. Capaz que si uno ya tiene conocimiento (*sobre los niños con discapacidades*)... claro, igual son todos distintos, capaz que te puede pasar igual. Pero podés tener más herramientas para ir viendo en el caso de ese niño específico que es lo que necesita y no tanto tener que ir como improvisando por decirlo de alguna manera. (Itzé).

La imagen de “ir improvisando” didácticamente, de tener que ir resolviendo sobre la marcha, dándose cuenta de lo que sucede y qué hacer se completa con una anécdota de que en cierta oportunidad demoró en darse cuenta de que un niño, además de tener problemas de aprendizaje, tenía muy baja visión. Una vez que ella

comenzó a hacerle las partituras más grandes y a escribirle el nombre de las notas bien grande debajo de cada figura, el niño se sintió más cómodo y participó mejor.

(...) en un momento también me di cuenta de eso y si las empecé a hacer todas enormes, y aparte le ponía abajo sol, la, bien grande (...) claro, ahí le fue mejor. Fue como un alivio. Pero a veces no te das cuenta. Uno a veces no se da cuenta de lo que lo que necesitan. Te cuesta a veces varias clases darte cuenta que, por ejemplo, eso, que él no veía. No me había dado cuenta que necesitaba algo más grande. (Itzé).

Pero desde ese lugar del desafío también aparece la resignación al decir que "uno a veces no se da cuenta de lo que necesitan" (Itzé), como si la docente tuviera que pasar por un proceso de aprendizaje con cada estudiante, conocerlo y aprender que y como enseñarle o qué adaptaciones necesita.

4.5.3 Autopercepción como docentes

Así como Itzé manifiesta sentir que le faltan herramientas, pero también conocimientos sobre las discapacidades y las características de los niños, al preguntarle a Citlali sobre si se sentía preparada para trabajar con inclusión en sus clases de música, ella respondió que eso era algo que dependía de la información que tuviese antes de entrar a la clase, si sabía de antemano, o no, las características del grupo. El estar preparada previamente hace que se sienta mejor, más segura. Pero la sorpresa y tener que improvisar la desarticulan:

Eso depende. Generalmente, si yo sé, si me voy a enfrentar al grupo y sé que tengo esos niños, yo voy bien, yo me siento bien. Pero si tengo que descubrir que hay un niño o dos niños o tres niños o más – porque no está fácil... bueno, ahí me siento como docente muy perdida. Siento como que tendría que haber pensado la clase de otra forma. (Citlali).

La docente considera necesario saber la historia de los niños para poder posicionarse de cierta manera frente al grupo. Se pueden relacionar con éstas las palabras de Itzé, que manifiesta que percibe que trabajar en un grupo con inclusión es un desafío constante que hay que descifrar:

Si viste que primero te resulta como un desafío porque no tenemos las herramientas, no nos preparamos antes para trabajar con niños diferentes y entonces te desafía porque vos tenés que ir buscando cómo llegarle, ¿no? Pero sí, la verdad que a mi me gusta. (Itzé).

Incluso la docente presenta la idea, como una la sensación, de que se ha manejado bien hasta ahora, sin la presencia, por ejemplo, de una acompañante. Y cuando cuenta su experiencia con una acompañante a la que le pide que no entre a la clase, la palabra que elige es “manejarse” (“siempre me pude manejar bien”), y la que utilizaría un poco más adelante – “arreglarse” (“las otras veces me arreglé bien”) – llama la atención. Es interesante que elija esos verbos en vez de trabajar, dar la clase o desempeñarse. Hay desde esa acción, el poder arreglarse, una idea de acomodar y modificarse una misma y sus clases, para el trabajo en inclusión.

Guidaí también disfruta del trabajo con inclusión y a partir del proceso que realizaron con el cuerpo docente del Centro Integrado se siente preparada. Incluso ella como docente disfruta de pensar y generar propuestas para el trabajo con inclusión.

Entonces inventé un cuentito que es “un paseo por la flauta” y ahí, desde el principio de año, los empiezo a trabajar las dos manos y era como ejercicio de aprestamiento y allá por mitad de años logré que ubicaran el Do, Mi, Sol; ya se los decía salteado los sonidos, ya lo ubicaban. Eso fue una estrategia porque estaban en sexto año, se van, y no tenían ni idea, me dio resultados. Lo hacíamos como ejercicios con redondas, Si, La, Sol, Fa, Mi, Re, Do; después para arriba, para abajo; eso me llevaba a media clase, pero igual lo hacía y dio resultado. Dio porque lograron reconocer sonidos que nunca hubieran podido reconocer si no estuvieran planteados en el pentagrama de esa manera, en el propio instrumento. A mí me encantó. (Guidaí).

Desde ese relato me encuentro con una profesora que busca enfrentar los desafíos y se percibe también la sensación de éxito de haber desarrollado una herramienta didáctica que funcionara. La preparación previa como docente que la llevó a desarrollar una estrategia como esta es su propia experiencia como docente y el intercambio con sus colegas.

Por su parte Nina dice que, si bien está preparada para trabajar con inclusión, “Hay que saber de todo para poder decir, ¿viste el dicho ‘sólo sé que no sé nada’?” (Nina). Su formación como musicoterapeuta le ha dado muchos conocimientos sobre los contextos de inclusión y eso hace que ella tome conciencia de lo que le falta por saber. De todas maneras, si bien se siente preparada para dar clases de música en grupos con inclusión, dice que lo más importante es que se siente confiada: “Me siento preparada, me siento confiada, que creo que eso es lo principal

y, sobre todo, es necesario en el docente, si pudiera aportar algo, mostrar seguridad” (Nina).

A continuación, en forma de aporte o consejo, comienza a definir el rol docente que ella cree ideal:

Más allá de nuestra inseguridad en cuanto al resultado, si el proceso lo va a entender o no, digo, porque uno también cuando partís a dar un conocimiento piensa ¿lo entenderá? ¿se aburrirá? ¿no se aburrirá? Siempre está bueno sentirse uno seguro y confiado en lo que vas a hacer y sobre todo partir desde el afecto, es muy importante la emoción hacia el niño, transmitirle el afecto, transmitir el cariño y transmitirle la seguridad que uno tiene para que ese niño pueda ser autónomo, lograr desenvolverse por sí solo, darle confianza. (Nina).

Desde ese lugar ella misma se percibe como docente de música, intentando compartir la seguridad con los niños, para generar confianza:

Por lo general trato más allá mis inseguridades, trato de mostrar seguridad, siempre lo intento, creo que parto de ahí y de generar esa confianza necesaria para que ellos se sientan también confiados. (Nina).

Pepe y Anahí van a contar que disfrutan, se sienten preparados y, también como Nina, confiados, al trabajar en sus clases de música con inclusión. Pero esa preparación que los dos manifiestan es una cuestión de “actitud”. Cuando se le pregunta a Pepe si se siente preparado para trabajar con inclusión, dice que no, y agrega:

Lo mío es instinto puro, actitud. Yo no tengo una formación específica de ningún tipo de discapacidad más de lo que lo cotidiano mío y alguna cosa que he aprendido por mis hijos. Pero así como formación, formación, no tengo. O sea, es algo que me sale. Le meto onda y lo que me sale. No se (...) Pero así como una formación que yo diga “ si, mándamelo que yo me revuelvo...” me cuesta. No, no tengo formación. (Pepe).

Aunque sienta que tiene actitud y va haciendo lo mejor posible, no tiene confianza plena de decir que puede encargarse con solvencia de los estudiantes en situación de discapacidad de forma eficaz.

Las experiencias de Anahí sobre su autopercepción trabajando con inclusión combinan las de Guidaí y las de Pepe. Como Guidaí, en un principio no estaba preparada y le daba miedo incluso enfrentarse a los grupos con inclusión, pero luego

de trabajar en una Escuela Especial se fue formando de las experiencias y, como comenté anteriormente, de sus compañeras de trabajo. Pero también como Pepe, Anahí habla de tener cierta actitud y se percibe como “atrevida” para el trabajo: “Yo capaz que soy un poco rostro³ y por eso trabajo con todos y mi ánimo, pero hay compañeros que no, hay compañeros que no saben cómo, a mí me pasó también al principio” (Anahí).

(...) después de trabajar en una escuela especial tengo un poquito más de preparación, pero por una cuestión de experiencia. Porque realmente me tuve que enfrentar de la nada a chiquilines con capacidades diferentes desde lo intelectual, desde lo motriz (...) Y hoy por hoy, puedo decirte que sí, que puedo estar algo preparada, no porque me haya preparado yo o porque haya estudiado ni nada, que me encantaría hacer algo así, me encantaría estar preparada para trabajar con chiquilines o mejor preparada, no sé. (Anahí).

Sobre el rol docente, de las palabras de Pepe se desprende que cree que éste debe ser un habilitador de espacios donde expresarse y vincularse, observando y respetando los tiempos de cada uno en vez de querer que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo:

Cuando queremos nivelar y que todos queden más o menos iguales, que el tren vaya parejito, y que todos sean iguales cuando no estábamos en una cuestión de homogeneidad, sino que son todos diversos, no podemos nivelar. Porque no tiene sentido, lo importante es que todos vayan caminando, a su tiempo. (Pepe).

Y siguiendo un poco con esta línea de pensamiento, Anahí agrega que el rol de la docente está para guiar, ayudar a entender, acompañar.

Porque no me sirve de nada que yo tenga que estar ahí todo el tiempo dirigiéndolos, o decirles hacer esto o hacer lo otro, cantá así ¿para qué? Obviamente que una los tiene que guiar y tampoco vas a dejarlos que canten lo que quieran o cómo lo quieran, pero sí, que lo sientan. (Anahí).

Y por último ella pone su propia opinión sobre la mesa como cuestionable, por ella misma. Pero aun así está bastante segura de que seguirá creyendo lo

³ Expresión que significa hacer algo sin saber cómo se hace, pero con convicción.

mismo diciendo que “Capaz que el día de mañana, digo ‘no era tan así’, pero no creo estar tan equivocada” (Anahí).

4.6 Concepciones de inclusión de él y las docentes de música

Cada docente que se entrevistó dudó y pensó sobre qué responder a la pregunta ¿cómo definirías inclusión? También se repitió que varias veces reafirmaron que estaban dando su opinión personal, que era lo que creían o pensaban.

(...) en realidad no la tengo muy definida como algo muy claro qué es la inclusión. Si vos me preguntas a mí que la inclusión, yo lo que te podría decir... (Pepe).

Ah, bueno, no, nunca pensé en el término... ya me vino dado y dije “qué bueno ya está el término hecho” y nunca me puse a analizar. (Citlali).

Yo no sé si darte una definición o por ejemplo ir a lo que hoy te comenté... (Nina).

Inclusión, yo no sé si es una palabra que... incluir ¿en dónde? eso es lo que me pasa. (Anahí).

Algunas personas miraban la realidad desde una mirada más diversa y abarcativa, como Pepe, Anahí y Nina, mientras que otras personas no podían desprenderse de la dualidad unos y otros, los nuestros y los de ellos, los normales y los otros (ROSANO, 2008). Pero, sin embargo, coincidieron en que la inclusión era importante en la educación y que todas las personas podían aprender música, por lo tanto, todas las personas podían estar presentes, viviendo, disfrutando y aprovechando una clase de música.

Yendo al encuentro del principio de universalidad, amparado tanto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como por los Derechos del Niño, Pepe y Guidaí definieron la inclusión como la acción de permitir que todas las personas participen de alguna actividad determinada.

Yo lo que te podría decir, como primero, es permitir que todo el mundo, independientemente de sus distintas capacidades, pueda participar... de alguna actividad determinada. Ya sea de aprendizaje o de entretenimiento o de socialización. Como que no haya diferencias. (Pepe).

Incluir es que todos tengan toda la posibilidad de aprender, o sea, apuntar a cada capacidad de cada uno, no a la discapacidad, sino a la capacidad, sea de especial o no. (...) Que se sientan parte de, que son, que tienen que ser. (Guidaí).

Itzé, Citlali y Guidaí hablaron de la inclusión directamente conectado con lo grupal, de todos los niños y niñas confundidos en el mismo grupo, trabajando en colectivo cada cuál desde sus potencialidades. Por ejemplo, Itzé entiende que inclusión es “que los puedas integrar dentro del grupo, de la mejor forma que sea posible”, y, para Citlali, “(...) inclusión es eso: Es que se confunda con el grupo”. Incluso Guidaí habla de la sensación de pertenencia al grupo cuando dice que la inclusión es “Que se sientan parte de, que son, que tienen que ser”.

Nina e Itzé hablan de la inclusión desde la dualidad ellos y nosotros, dos partes, dos grupos de niñeces diferentes que trabajan juntos. Cuando Itzé dice que la inclusión es “que los puedas integrar dentro del grupo”, desde esa frase que es la primera que usa para definir inclusión, ya está generando esa diferenciación, aunque todos sus objetivos apunten al trabajo grupal y colectivo.

Por otro lado, Nina habla de partes diferentes, separadas, pero que se retroalimentan y donde se desdibuja la frontera de quien incluye a quien:

Yo entiendo que se deben incluir los niños de un lado y del otro para que luego ambos salgan favorecidos y salgan beneficiados. Yo no entiendo la inclusión sólo desde el niño que necesita por una cuestión de discapacidad, sino que lo entiendo desde el lado del niño que si bien entre comillas nosotros decimos que son “niños normales” la necesita también, necesita estar integrado hacia el otro niño que tiene una dificultad severa o no y que ser a simple vista la podemos ver, dado el caso de los niños de la EDEA que no vemos a simple vista dificultades, pero que las hay, las hay. Entonces la inclusión es todo. La inclusión es aquel niño que tiene la dificultad, como aquel niño que no la tiene pero que la puede tener, como el niño que no la tiene. Yo considero eso... es una opinión personal. (Nina).

Continuando con esta idea de Nina, en el reporte del Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión de UNESCO (UNESCO, 2019, p. 5-6) se plantea que, cuando en la inclusión se pone el énfasis en avanzar en términos de equidad y calidad educativas, se producen ciertos movimientos y acciones pedagógicas – y políticas – que contribuyen al fortalecimiento de todo el sistema educativo.

La inclusión pone en el centro de la educación el respeto y la valoración de la diversidad. Una visión comprehensiva de la inclusión se basa en el reconocimiento de la diversidad como un rasgo característico de la humanidad y avanza desde un foco centrado en las necesidades, a otro, fundado en las oportunidades que dicha diversidad otorga al aprendizaje y la participación en educación. En tal sentido, quienes participaron del Foro animan a acoger la diversidad y a rescatar su riqueza para las comunidades educativas y la sociedad.

Desde una visión multidimensional del ser humano, cambiar la educación implica necesariamente repensar la sociedad. Por ende, se reconoce la magnitud y complejidad de las transformaciones requeridas que, sin excepción, deben modificar las bases socioculturales que se sostienen las diversas formas de invisibilización, discriminación, segregación o exclusión en educación. (UNESCO, 2019, p. 6).

De esta manera, la inclusión evidencia y “valora la diversidad como un recurso para el aprendizaje y la participación, así como una fuente de riqueza social” (UNESCO, 2019, p. 6).

Citlali dice que la inclusión es poder permanecer en la clase y participar cada niño desde su lugar:

Es lograr que el niño Down y la niña Down, o el niño autista y la niña autista, el niño hiperactivo o con Asperger, es tratar de que ese niño permanezca en la clase el más tiempo posible. (Citlali).

Ella ejemplifica contando sobre una niña con síndrome de Down que se escapaba de clase a comienzo del año y al final se quedaba todo el horario e incluso se dormía. Su forma de estar, de disfrutar y aprovechar la música era esa.

Si bien tuve alguna alumna que en un principio se escapaba, abría la puerta y se iba, después esa misma alumna se dormía en clase y yo adoraba que se durmiera (...) O que el niño hiperactivo quedará así también (*realiza un gesto de quietud con las manos*) (Citlali).

También define la inclusión como un proceso paulatino y dice que, para “que la inclusión se haga carne”, no puede ser impuesta, debe ser parte de un trabajo diario. Incluso lo conecta con el proceso de apropiación de la música cuando cuenta una anécdota en la que un grupo con inclusión de la EDEA donde trabaja siempre quería compartir las canciones y mostrar sus trabajos con mucho amor.

Anahí también va a hablar de la inclusión como proceso, pero desde el rechazo del término mismo:

Inclusión, yo no sé si es si es una palabra que... incluir ¿en dónde? eso es lo que me pasa. ¿Inclusión en cuanto a niños con capacidades diferentes? ¿en dónde los vas a incluir si somos todos uno? Quiero que me entiendas. No sé, para mí son todos iguales e ¿incluirlas en un sistema educativo? No sé si tiene que estar la palabra inclusión porque son todos iguales. ¿Incluirlos en dónde? Esa es mi pregunta. ¿En qué? porque también digo, el niño que no tiene capacidades diferentes también lo puedes incluir, puede ser al revés, ¿por qué hay que incluir al niño con capacidades diferentes en un sistema, no? No sé, pero bueno es un poco eso, igualar las oportunidades para todos. Pero me nace esa disyuntiva. Un poco cuando trabajé en la escuela especial, que venía de, aprendí todo muy a los ponchazos (ya te contaré). No se tendría que hablar de inclusión, se tendría que hablar de educación. (Anahí).

Más adelante agrega que "(...) Capaz que es el proceso, eso de inclusión es el proceso a llegar a eso, a que no haya escuelas especiales, a que sea todo uno" (Anahí).

En este sentido, Echeita y Ainscow (2011, p. 32) ya habían definido la inclusión como un proceso que incluye la "búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad", y que, al hablar de proceso, "el tiempo es un factor con el que hay que contar", los cambios y modificaciones intrínsecas y sostenibles necesitan del tiempo del proceso para suceder. Mientras los cambios van sucediendo, habrá aciertos y desaciertos y situaciones como las que plantea Anahí en las que no se esté de acuerdo. Es así como Anahí, desde su visión de cómo vive la vida y la diversidad, reflexiona y termina definiendo la inclusión como un paso necesario para dejar de ser excluyentes en todo sentido, parte de un proceso por el que tenemos que pasar como sociedad para que no exista la inclusión ni la exclusión, para ser todos uno.

Por su lado, Guidaí hizo hincapié en la importancia de enfocarse en lo que cada persona es capaz de hacer y no en lo que no es capaz: "Incluir es que todos tengan toda la posibilidad de aprender, o sea, apuntar a cada capacidad de cada uno. No a la discapacidad, sino a la capacidad, sea de especial o no" (Guidaí).

Desde el mismo punto de vista, Pepe y Anahí comentan que no es que no existan las diferencias entre las personas, sino que esas diferencias no importan. La atención personalizada importa y es diferencial, pero debe existir para todas las

personas. Implica para quienes ejercen la docencia trabajar para que los niños aprendan, buscando las mejores herramientas y maneras de enseñar para esos niños. En este sentido, Rosano (2008) hace un llamado de atención a tener cuidado de no utilizar el término diversidad para justificar las diferencias. Somos distintos como individuos pero iguales en derechos. Se trata de pensar en una educación musical construida y pensada desde y para la diversidad, y no una que quiera eliminar las diferencias.

Cuando Itzé define inclusión lo hace como una tarea del docente: la de integrar a esas otras personas, la que están en situación de inclusión, situación de discapacidad, a la clase “normal” o al grupo, de la mejor manera que sea posible. Para alcanzar esto, como ya se comentó, ella plantea las opciones de tener momentos de actividades más individuales y otros momentos en los que toquen una música en conjunto, cada estudiante una parte que sea acorde a sus posibilidades.

En este sentido, si bien Itzé plantea la dualidad un poco separatista, también dice que atender al que toca más también es trabajar en inclusión, y Citlali considera que quedan bajo el paraguas de la inclusión aquellos niños que no les prestan atención en sus hogares, que no tienen contención familiar. No tienen un diagnóstico, o problemática particular, sino que no les tienen en cuenta en sus hogares: “...yo considero que inclusión abarca, en ese sentido, también a aquellos niños que tienen no una dificultad, sino que en su casa no los consideran” (Citlali).

Hay en general una concordancia entre lo que estos docentes piensan sobre la inclusión y las definiciones traídas de la literatura seleccionada. Predomina la creencia de que todos pueden aprender música y que es un derecho humano acceder a la educación y a la educación musical. Si bien algunos hablan desde la idea de que las aulas son diversas por sí mismas y otros miran el aula como dividida, siempre hay una conciencia del trabajo grupal, de potenciar el vínculo humano y de la música como una actividad colectiva.

Así como autores como Echeita y Ainscow (2011) presentan una perspectiva que ofrece una definición de inclusión desde el aula como diversa, no solo por la inclusión de personas en situación de discapacidad, Anahí manifiesta enfáticamente que “todos somos uno”, que somos iguales y que no debería existir la palabra

inclusión, porque cree que en vez de hablarse de inclusión solo deberíamos hablar de educación. Como Pepe, Guidaí y Nina, entiende el mundo como diverso, donde no hay dos personas iguales: "...son todos niños con sus distintas cosas, pero son niños" (Pepe). Citlali, incluso, entiende que todas las personas somos cíclicas y cambiantes, y quienes somos y cómo vemos el mundo un día puede cambiar luego.

Yo trato de sentir de que esa personita es igual, o sea, en otro sentido, en todos los sentidos a mí. Porque yo también tengo muchas personalidades dentro, porque yo también tengo muchas emociones y yo también me enfrento con mis momentos de que no entiendo nada. De que no entendés porque no entendés. (Citlali).

Ella se identifica como una persona que es diversa en sí misma, con muchas personalidades, emociones, se enfrenta a momentos en los que no entiende nada, que se niega a entender; desde esa perspectiva no puede sino ver la sociedad y el aula como diversas, e intenta mirar a las otras personas como a ella misma.

En este mismo sentido, Echeita y Ainscow (2011) plantean la inclusión como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos; es un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. El foco no es puesto en las necesidades educativas que pueda tener cada individuo, sino en las barreras a las que se enfrenta para acceder a la educación.

Itzé en el comienzo de la entrevista se refiere a la inclusión con una mirada hacia la discapacidad, incluso entendiendo a los niños con discapacidad como niños que "tienen una dificultad". Pero luego reflexiona y cuenta que hay niños que son diferentes también, no porque tengan una dificultad sino porque necesitan atención más personalizada por algo en particular:

Inclusive hay niños, a veces, que te pasa como que se disparan del grupo en el sentido que estudian más, y que buscan cosas, y te piden más materiales. Tengo una nena en quinto de la mañana que es inclusión también porque ella es para el otro extremo, viste, termina tocando las cosas que está tocando sexto y está en quinto. (Itzé).

Muestra una mirada hacia la diversidad en el aula que incluye un núcleo del grupo que sería "normal" y estudiantes que hacen la diferencia por necesitar atención individual ya sea por tener mayores dificultades o facilidades.

Al decir “Yo entiendo que se deben incluir los niños de un lado y del otro para que luego ambos salgan favorecidos y salgan beneficiados” (Nina), la docente también asevera que las diferencias existen y que hay niños que tienen dificultades particulares e incluso que es necesario saber y conocer los diagnósticos de aquellos niños que los presentan. Sin embargo, habla de la inclusión como una ida y vuelta. Para ella, todas las personas tienen que integrarse de alguna manera al grupo, al colectivo. No quiere etiquetar a nadie, pero sí conocer y saber que puede potenciar de cada niño ya que conocer las características de cada individuo permite un mejor desarrollo de las herramientas en clase y por lo tanto un mejor funcionamiento grupal.

Citlali cree que las personas necesitamos tener “una mirada que no tenemos todavía. Que uno trata de tenerla” – una manera de ver al otro desde la igualdad y la empatía entendiendo que somos seres complejos y cambiantes. Ella se identifica desde un lugar de apartar al diferente, pero a su vez dice que intenta tener esa mirada inclusiva de la que habla, que nos une. Se posiciona desde el lugar de creer en la inclusión como derecho, como principio, pero se encuentra ella misma en construcción o trabajando sobre ello.

4.7 Percepciones sobre la discapacidad en el aula

A través de las palabras y las anécdotas que traen él y las docentes se puede observar cómo perciben la discapacidad en el aula y continuar comprendiendo sus percepciones sobre la inclusión. Por ejemplo, Itzé percibe la discapacidad como diversa en sí misma. Cada niño es distinto dentro de su diagnóstico y, si bien acceder a un informe y conocer las características de ese niño ayuda a no tener que ir siempre improvisando, hay que conocerlo para aprender junto a él que sirve y que no. Desde este aspecto también comenta características de los niños que ha visto que son distintos y que le han llamado la atención:

(...) me acuerdo un nene que tenía síndrome de Down que era un divino, como un osito gummie digo yo, era un dulce. El todo el tiempo contento, te daba abrazos, y todo divino. Pero no es todos los casos igual. Este otro nene que tengo ahora, que te conté, tiene otro problema que le vienen como berrinches y llora, y de repente se pone agresivo y me contesta mal a mí, le contesta mal a los compañeros. No sé, tiene algo, no se bien qué problema

porque la madre cuando la citamos lo que nos dio fue todo eso en cuanto al aprendizaje. A las dificultades de aprendizaje. Pero no esas dificultades de relacionamiento, claro. (Itzé).

A su vez trae con cariño la idea de que el niño la desespera por momentos y por otros momentos es divino, manifestando la idea de inestabilidad o variable constante que genera cierta percepción de inseguridad, la sensación de no saber qué esperar.

Donde otros ven las diferencias como algo fuera de lo común y las señalan, Pepe y Anahí ven que el mundo es naturalmente así, diverso, y lo primero que hacen al enfrentarse a la inclusión es no señalar, no marcar esas diferencias. Pepe tiene la regla autoimpuesta de no estigmatizar a nadie, cada niño es diferente, pero todos son niños. A su vez no asume lo que pueden o no hacer, no hace un juicio previo:

Lo primero que hago *[al enfrentarse a un grupo con inclusión]* es no señalar. No... si veo algo que, por llamarlo "diferente" *[realiza el gesto de comillas con las manos]*, hablando en caso de un niño con discapacidad o niña, intento no ser... no entrar en el rol del pobrecito, o vamo' a ayudarlo que él no puede... Intento tratar a todos por igual y bueno en el caso de que esa niña o ese niño con discapacidad o cualquier otra tenga algún problema lo ayudamos pero lo primero que hago es no estigmatizar, esa es la palabra, lo primero que hago. Es como una regla que tengo, ¿viste? No estigmatizar, son todos niños con sus distintas cosas, pero son niños. (Pepe).

Tanto él como Nina plantean las actividades y, si resulta que alguien necesita ayuda, sea quien sea, "lo ayudamos", dice Pepe. Es importante la elección de palabras que hace porque, al utilizar la primera persona del plural, involucra a estudiantes y docente en la tarea de ayudar a quien tiene el problema, a quien necesita ayuda.

Nina, cuando tiene grupos con inclusión o cuando trabaja con los grupos de la Escuela Especial, intenta ver el grupo como homogéneo. En ese momento "somos" (también la docente incluida en la primera persona del plural) todos iguales y se comunica de la misma manera con todos, pero, si observa que hay algún niño que necesita cierta atención personalizada, se posiciona ella y posiciona al grupo desde la empatía. Acerca al resto del grupo a la situación de ese niño en el sentido de transitar la clase, de vivirla como la vive él:

Capaz que sí, cuando observo el grupo y veo que hay un niño que hay que mirarlo de frente porque el niño no habla, porque es sordo o porque de repente no tiene visión o tiene baja visión, bueno tratamos de empatizar en

ese aspecto. Decir “hoy vamos a cerrar todos los ojos” y buscó la empatía desde el lado donde está la dificultad también, para que todos vayamos con esa persona. Si hay un niño en silla de ruedas y no nos podemos movilizar, o movilizamos la silla de ruedas o nos quedamos sentados y tratamos de ver la forma de que también puedan participar empatizando con la persona que no lo puede hacer en ese momento. (Nina).

Ambos, al hablar, lo hacen siempre incluyéndose en el discurso y formando parte de la clase (que podría estar conformada por el grupo de niñas y niños, el docente, la institución). Pepe, al hablar de sus estudiantes, habla de niños y niñas, tomándose el tiempo de desdoblarse el género, dejando ver que tiene una mirada atenta a las individualidades y no querer invisibilizar a nadie.

Itzé, al contar como comenzó a vincularse con los niños cuando se habilitó la inclusión en la EDEA, deja visto que ella pensaba que los niños en situación de discapacidad no iban a entender lo que ella les decía, sus correcciones o límites que quería trazar y por lo tanto no les decía nada y asumía que no la entenderían:

(...) Por ejemplo, hay una niña con síndrome de Down que no viene ahora, pero se pasaba en el patio, no quería entrar a las clases, le decían que tenía que entrar a clase y no quería, se escapaba. Y a veces en esos casos uno tiene que decirle: “bueno, ahora tenés que ir a clase”. Más firme. Como que a veces no le decís nada o creés que no te va a entender, pero tenés que pensar que te va a entender y tratar de... en ese sentido creo que nos aportó. Y otras cosas... Realmente nos sirvió como una guía. (Itzé).

Es difícil no relacionar estas observaciones con las de Pepe, quien plantea que ha visto con el tiempo que quienes hacen las diferencias son las personas adultas y no los niños: ellos no hacen diferencias entre ellos, hasta que las aprenden de los adultos. Pepe atribuye sus buenas experiencias en grupos con inclusión porque a los niños no les importa si uno no puede hablar, el otro es ciego. Frente a las discapacidades los niños encuentran las maneras de relacionarse, de comunicarse, de vincularse. Un ejemplo ilustrativo de esto son las palabras de la misma Itzé, quien cuenta que no recuerda haber formado parte como estudiante de grupos con inclusión, solo recuerda tener un compañero en la escuela que era usuario de silla de ruedas. Ella como niña no hacía ninguna diferencia más que no poder compartir la clase de gimnasia. Esa es la sensación que recuerda incluso hoy en día al considerar que no formó parte de un grupo con inclusión.

Según la cita mencionada anteriormente, cuando Pepe habla sobre sus clases con inclusión, al decir “Yo creo que somos los adultos los del problema (...) cuando queremos nivelar (...) y que todos sean iguales cuando no estábamos en una cuestión de homogeneidad, sino que son todos diversos...” (Pepe), él cree que son los adultos quienes generan el problema al querer nivelar un grupo, partiendo del entendido que todos son diversos. Cada persona es distinta y por eso no se puede pensar en que trabajen en el aula todos iguales y al mismo ritmo.

En este sentido Mancebo y Goyeneche (2010) realizan una crítica al modelo educativo del siglo XX, caracterizado por la sistematización y homogeneidad, que se encargó de distribuir la educación de forma masiva reuniendo alumnos y profesores en espacios similares, trabajando de la misma manera currículos idénticos en todo el país. Este sistema, en parte aún vigente, comenzó a ser cuestionado, ya que,

si todos los educandos no se encuentran en el mismo punto de partida a la hora de aprender, una oferta educativa homogénea en sectores tan diferentes necesariamente llevará a resultados disímiles. (MANCEBO; GOYENECHÉ, 2010, p. 11).

Guidaí se toma un tiempo para hablar de la mirada que la sociedad tiene sobre la discapacidad. La Escuela a la que se mudaron, al convertirse en Centro Integrado, es conocida en la ciudad como “la escuela de los locos” y al mudarse muchos niños de la EDEA dejaron de ir, incluso su hija no quiso ir a la escuela porque los estudiantes más grandes la asustaban. Reflexiona que, como su hija, cuántos niños habrá que desde la ignorancia o la lejanía tienen miedo, probablemente basados en relatos o acciones de sus familias, incluso los adultos mismos que trabajan en EDEA, todo lo que tuvieron que aprender.

En cierto momento de la conversación comenta que hoy en día “se ve más de eso”, personas en situación de inclusión, o intentos de accesibilidad: “Viste que ahora se ve más eso. Los baños inclusive, que ahora nosotros reformamos los baños en el centro, pero [*recién*] ahora” (Guidaí). En esa frase tan simple se evidencia la apertura a la visibilidad de las personas en situación de discapacidad, con esa visibilidad viene de la mano el uso de los derechos a la educación, entre

otros derechos fundamentales (movilidad, cultura, trabajo, asistencia médica). Mismo ella, como estudiante, nunca tuvo compañeros en situación de discapacidad, incluso comenta que no existía la inclusión cuando era estudiante. Esto significa que muchas personas eran apartadas del sistema educativo y privadas de su derecho a la educación.

4.8 Vivencias en el aula inclusiva

A continuación, se seleccionan algunas vivencias de él y las docentes en sus clases de música con inclusión.

Anahí cuenta una anécdota que le sucedió en un colegio de su ciudad, donde daba clases de música como taller extra-horario y a mitad de año ingresó un niño al colegio con síndrome de Down. En ese momento ella se sintió estresada y sin rumbo. No sabía qué hacer en clase. Y recuerda sentirse ignorante, no sabía ni cómo enseñarle ni tampoco cómo acercarse a ese niño. Entonces pidió ayuda porque sentía que ella cantaba con los gurises y el niño con síndrome de Down estaba “ahí”, presente, pero sin participar. Entonces se dirigió nuevamente a sus pares, la maestra y el coordinador, quienes la guiaron y aconsejaron

Pasó que un año, creo que estaba en tercero o en cuarto, no me acuerdo, que ingresó un niño después de vacaciones de julio que tenía síndrome de Down. Me estresé, fue como que no sabía qué hacer. Desde la ignorancia, no sabía. Me quedé en blanco, no sabía qué hacer hasta que pedí ayuda, y le dije a la maestra (y estaba el coordinador del colegio): “yo no sé qué hacer, está ahí pero no sé qué hacer”. Yo cantaba con los chiquilines y él estaba ahí. No sabía ni como acercarme. (Anahí).

Esa situación le ayudó a pensar sobre la energía y los contenidos en el aula:

Ahí aprendí a que tenía que bajar un poco los decibeles de la clase, si trabajar los mismos contenidos, pero desde otra mirada, pero eran los mismos contenidos igual. Capaz que eso de querer trabajar siempre los mismos contenidos y que todos participen fue un poco también estos consejos que me dieron ellos cuando me decían: trata de que no sea algo diferenciado o capaz que vos vas viendo, pero trata de que sea algo para todos por igual porque el chiquilín se va a sentir mejor, porque el chiquilín va a estar más contenido. Sobre todo, porque era nuevo en el colegio, por todo eso. Yo lo tomé y hasta el día de hoy creo que lo sigo manteniendo, o trato. (Anahí).

Desde esta vivencia puntual reflexiona sobre su manera de vivir la diversidad en el aula, buscando abordar los contenidos desde varias miradas y asegurándose la participación del grupo.

Guidaí trae de la memoria una de sus primeras vivencias con inclusión en el Centro Integrado. Al comenzar el proceso compartido como Centro, trabajó en la clase de instrumento con una niña con síndrome de Down. La docente recuerda esto como una vivencia traumática ya que la niña la atacaba y le gritaba y ella no tenía herramientas para tal situación. Recuerda que los otros niños de la clase también la pasaban mal, además eran menores de edad que la niña y da a entender que eran muy chicos para comprender la situación:

Nosotros entramos y se venía toda la clase con nosotras - y menos mal que teníamos espacio en salones grandes - y muchas veces, a mí me tocó en *instrumento*, por ejemplo, de tener una niña Down el primer año se me atacaba, gritaba, yo con los ojos así (ademán de ojos desencajados) horrible, unas ganas de salir corriendo. Los compañeritos de 9 años, porque yo la puse con los más chicos, también. (Guidaí).

En el simple comentario sobre el tamaño de los salones aparece la idea de vivir ese momento como avasallante. Además de la cantidad de niños y niñas hay una sensación como de ahogo. Continúa relatando una vivencia con la misma niña y como fue adaptando sus estrategias didácticas.

El primer año fue horrible, ella no aprendía, yo le empecé a enseñar por colores, le pegaba colorcitos en los orificios y le pintaba las partituras con colores y por lo menos mano izquierda aprendió a tocar, pero me llevó casi todo el año. Al siguiente año mucho mejor la relación entre ella y yo y los compañeros. Tuve un chiquilín autista también que ahora sigue en los talleres. (Guidaí).

Más adelante reflexiona sobre los tiempos de clase.

Otra cosa que nos pasó al principio: yo les daba una hora de clase a los chiquilines y después digo no les puedo dar una hora a un chiquilín de Especial, no puedo darle una hora de clase. Entonces empecé a trabajar con las maestras de especial: que me los llevaran media hora, o la media hora final o la media hora primera de la clase, específicamente en flauta. (Guidaí).

A partir de las vivencias de la docente en el aula y las experiencias vividas con las maestras en el Centro Integrado, fueron adaptando los tiempos y espacios

a lo que a sus estudiantes y su escuela le sirva. Por ejemplo, “cuando va todo el grupo a los talleres que van con las maestras ahí están toda la hora, y ahora sí van con las maestras, antes iban solitos” (Guidaí).

Según Guidaí, fue un proceso de tres años para comenzar a funcionar como un Centro Integrado más real, pensado para los niños y no por caprichos de las autoridades. Incluso remarca la idea de "empezar a caminar juntos", las dos escuelas caminando juntas, cada una con sus características, pero compartiendo caminos y acompañándose en los mismos.

Yo puedo decir que recién a partir del 2020, nosotros empezamos en 2017 con esto, recién a partir de 2020 empezamos a caminar juntos con los maestros, juntos por los niños, que sea un centro de inclusión más que de integración. Y estamos logrando cosas preciosas recién ahora. (Guidaí).

Para Nina el trabajo en colectivo también es fundamental y plantea que el trabajo en dupla, trabajar en el aula junto a otra persona, hace que ella como docente se sienta contenida. Presenta la creencia de que junto con otra persona en el aula está la posibilidad de complementarse en dinámicas didácticas, en ideas pedagógicas, retomar ideas y explicarlas desde otro punto de vista.

Es fundamental trabajar en duplas sí. Te sientes contenida también de otra manera, a veces lo que a vos te falta el otro lo complementa porque te está escuchando, vamos de a dos. El trabajo en equipo siempre digo que da más resultados que el trabajo individual, siempre. De toda la experiencia que he tenido en años de trabajo es así, bueno como te dije las obras a cuatro manos que yo hago con ellos, el hacerlos trabajar en equipo a mí me ha dado otra satisfacción también. Totalmente. (Nina).

Así mismo, mientras que Nina destaca la importancia del trabajo en equipos docentes y Guidaí la coordinación previa y planificación, Anahí e Itzé traen vivencias desestructurantes de haber tenido que juntar grupos o cambiar las rutinas de grupos con inclusión y que esto fuera un elemento desestabilizante en niños en situación de discapacidad. Cuando tuvieron que cambiar aspectos en la ecuación de organización escolar sin previo aviso, o se juntarse con otros grupos, Anahí como docente se ponía nerviosa, pero tenía una valija de herramientas que la ayudaban, lo expresa a través de una vivencia de aula desgastante y estresante:

(...) me pasó un día que tuve que juntar dos clases de pila de chiquilines, eran como 50 en el salón, primero que no estaba preparada porque nadie

me dijo nada, fue algo muy de golpe. Segundo, los senté a todos en colchonetas, les canté, hicimos como una ida y venida de las canciones de ellos que eran dos grados diferentes, pero estaba todo el tiempo mirándolo a él, me agarré un estado de estrés brutal en una hora porque yo sabía que si los chiquilines de cuarto, por ejemplo, que eran medios revoltosos, se ponían a cantar fuerte, sabía que se iba a poner nervioso entonces, porque me ha pasado en las clases, pero más solos podemos zafar. Estuve 50 minutos con un estado de estrés terrible porque no era una situación normal y yo estaba sola. (Anahí).

En ese grupo hay un estudiante que asiste con acompañante, ella nunca sintió la necesidad de pedirle que entrara al aula. Está ahí presente en la institución cuando está él, pero no entra en las clases. Como docente las veces que Anahí tuvo problemas en clase decidió solucionarlo ella, "tratamos de llevarla bien" y al usar la primera persona plural involucra en la resolución de problemas a todas las personas presentes.

Itzé vivió una situación similar al tener que integrar un grupo con inclusión, alterando la cotidianeidad, junto a otro grupo. Ella observa con claridad que cuando hay cambios en las rutinas los niños autistas se ponen nerviosos, se alteran. En una de esas instancias de integración con otro grupo a cargo de la docente, el niño autista se alteró y la docente consideró llamar a la acompañante que también lo espera afuera de las clases. Resolvió la situación hablando con el niño y con el grupo, pidiéndole a los niños que dejaran de gritar y que se calmaran, así todos se calmaron y no fue necesario llamar a una tercera persona:

(...) él está en sexto, un día que nos integramos con los niños de cuarto para hacer un trabajo todos juntos y él se puso un poco nervioso porque viste que cambia algo y se ponen nerviosos. Y se empezó a poner como alterado y en un momento yo casi la voy a llamar. Pero después le empecé a decir que se quedara tranquilo y a los otros niños que no gritaran, porque ellos estaban haciendo relajo, que no gritaran que él se ponía nervioso. Ellos dejaron de gritar y él se calmó. (Itzé).

También cuenta como el grupo generó un vínculo, una dinámica propia y colectiva a lo largo del año ya que los niños se acostumbraron a tenerlo en clase y, cuando el niño hace cosas como reírse fuerte, se ríen con él.

Porque todas las otras veces me arreglé bien, con sus particularidades porque él de repente se empieza a reír fuerte, se ríe así, yo que sé, como una forma rara, distinta a como se ríen otros niños. Y ellos se acostumbraron también, como que cuando él hace eso se ríen con él, no de él. Juntos. (Itzé).

Si durante la clase de instrumento el niño se mueve, agarra cosas en el salón, se traslada o hace algo que de alguna manera no corresponde, la docente señala que eso no se debe hacer, pone el límite, y el niño entiende sin problema.

Y después no he tenido otros problemas que a veces él te empieza... ¿viste que está ahí el armario? Empieza a agarrar el candado, empieza a agarrar cosas, o empieza a agarrar el atril para todos lados, a subir, a bajar, a moverlo para acá. Y le decís: "No, lo vas a romper. No toques eso" Y él deja de hacerlo, no hay problema, no tenés complicación.

En este sentido la profesora Itzé se toma tiempo para describir vivencias que la interpelan en sus clases con inclusión como cuando el mismo niño interrumpe las clases con exabruptos, reacciones más agresivas o berrinches. De hecho, encuentra difícil atender todas las individualidades del grupo con inclusión, ya que hay niños que están avanzados y niños en situación de discapacidad. Y define al grupo como "grupo medio complejo":

No sé si tiene que ver el niño que te comentaba o el ambiente que genera porque con esa agresividad y llamado de atención, y cuando le vienen los ataques de llanto y esas cosas, que como que genera un ambiente que no... yo no me puedo concentrar mucho porque ya me descoloca, empieza a llorar y ya no se que hacer, y los compañeros no se pueden concentrar tampoco. Entonces se genera toda una situación... (Itzé).

La docente no sabe si la complejidad del grupo se genera por el niño que comenta o el ambiente que genera el mismo niño al ser agresivo con ella y sus compañeros. Reflexiona y se queda pensando en cuando tiene una crisis de llanto y lo que genera eso en la dinámica grupal. A su vez se reunió con la madre y esta le dijo que en su casa también llora, sin razón aparente.

Eso sí yo lo hablé con la madre. La madre no le dio mucha importancia, dijo que en la casa también llora... la verdad que no se. Pero yo le dije así la verdad: "me parece espantoso tener un niño en la clase llorando". Es cualquier cosita, porque le llamas la atención chiquitito, no es que le des un rezongo enorme que lo mandes a la dirección, una cosa que a un niño le puede causar impresión... le decís cualquier cosita chiquitita y ya... o se lo dice un compañero. A veces soy yo, a veces un compañero, que a veces le dice: "bueno, pará, no sé qué..." y ya ahí... arranca todo el ataque y arranca a llorar. Y en un momento te descoloca. Al principio iba con *la directora de la escuela*, pero ella más no puede hacer, sigue llorando allá. Para eso que

se quede llorando acá. Y se le caen los mocos, se pasa la mano por la cara llena de mocos, pobrecito. (Itzé).

Se desprende de su relato que esta imagen del niño llorando desconsolado afectaba mucho porque, mientras contaba esto, hacía el gesto del niño sacándose los mocos con todo el antebrazo y siendo muy enfática gestualmente sobre la cantidad de mocos. Vuelve a aparecer la idea de “descoloque”, algo que desarma los esquemas de la normalidad, de lo que está acostumbrada.

Citlali también trae vivencias desbordantes y estresantes, pero que finalmente generaron cambios en su práctica docente. Cuenta la siguiente historia:

Hace unos años ya tuve una alumna autista en una escuela. En ese momento me acompañaba las canciones con la guitarra. Y estamos sentados en ronda, en un patio cerrado con una fuente, estaba precioso ese lugar, me acuerdo de que hice una canción de María Elena Walsh. Pero hice esa canción que era una de esas tranquilas y dulces, no era La Chacarera de los Gatos o de las otras movidas... Como la del Jacarandá. Esa canción tenía una magia muy especial porque todos hacían silencio y quedaban tranquilos. Y yo sólo pensaba: genial, empiezo con esa canción, o terminamos con esa canción y funcionaba bien. Empiezo a cantar la canción y una niña empieza a gritar y a llorar. Estaba al lado mío la niña, y yo quedé sorprendida y paré obviamente. Y la maestra la abrazó y me dijo: “es autista y cada vez que alguien dice la palabra tal, que ya no me acuerdo cuál era, ella reacciona sí”. Entonces vos decías una palabra determinada, ponele que fuera árbol, y cada vez que la nombraba ella enloquecía. (Citlali).

Al identificar esa reacción que siempre tenía la niña con esa palabra en particular, aprendió que había que ser muy cuidadosa al momento de elección de repertorio para que fuera pensado y cuidado siempre. Incluso cuando comenzó a trabajar sus colegas le aconsejaron ser cuidadosa con el repertorio diciéndole que no hiciera cantar a un niño una letra que no entendiera, a la que no pudiera acceder.

Ambas cosas marcaron un hito en su carrera y a partir de esos dos momentos siempre busca material didáctico que tenga letra que ellos entiendan y puedan analizar.

Me enseñó mucho. Ahí aprendí que tenía que seleccionar mucho el repertorio, siempre lo hice. Porque ya había tenido unas unas compañeras que eran increíblemente talentosas, mujeres buenísimas pianistas, una de ellas me dijo cuando yo recién empecé a trabajar: nunca pongas en los en la boca de un niño algo que lo entienda, algo que no pueda acceder” y fue

muy valioso (...) Hasta dónde llega la comprensión que ellos tienen y he aprendido mucho de su análisis de las letras. Cosas increíbles. (Citlali).

De todas maneras, ella verbaliza que se siente frustrada y desgastada al terminar la clase. Durante la misma no deja lugar para esas sensaciones, sino que trabaja y hace todo el esfuerzo que puede para que las clases salgan bien. Pero al terminar la clase llega la sensación de cansancio y desgaste, la frustración de que, aunque se esté haciendo todo lo que se pueda, la clase no salga según lo planeado.

Creo que me siento un poco frustrada como docente muchas veces al terminar el día. Cuando termina la clase. Durante la clase vos haces el esfuerzo como docente, pero al terminar la clase terminó muy desgastada. Y capaz que esa es una de las razones por la que yo me alegro de estar llegando al final de mi carrera. No al final de mi carrera, o sea, a este tipo de etapa. (Citlali).

Presenta parte de sus vivencias actuales en la EDEA como algo que la supera, la desgasta.

Pepe y Guidaí ponen el foco en vivencias con adolescentes. Sobre su experiencia en la EDEA-Centro Integrado, Guidaí dice que durante 2019 trabajó con un grupo que tenía adolescentes que todavía estaban en la escuela. Estaban haciendo un trabajo con una canción sobre un sapo que parecía ser bastante infantil y la maestra le llamó la atención explicándole que, si bien estaban en tercero de escuela, esos estudiantes eran adolescentes:

Una maestra me dice, lo que pasa que ellos -en un trabajo que estamos haciendo - son adolescentes, diciendo que mi propuesta era como muy para niños chicos. Le digo "tenés razón" aunque parezca que no, ellos están con las hormonas a full, andan con el tema de los novios igual que todos los de quinto y sexto, entonces estaban en otra. Me ayudó a darme cuenta de eso, de que vos los ves con cierta discapacidad y te parece que no, pero a pesar de que su intelecto no sea de su edad, no les interesa el sapito, no sé qué o lo que sea la canción de esa, le interesan otras cosas. (Guidaí).

Ese diálogo con la maestra la ayudó a darse cuenta de que, aunque los veas con una discapacidad y sepas que su intelecto no sea el de su edad, ellos no son niños, no les interesan las mismas cosas que los niños, ya eran adolescentes.

Con respecto a esto, Pepe cuenta vivencias del trabajo con inclusión en secundaria y en la EDEA que hablan de la falta de apoyo y confianza familiar.

Comienza presentando un problema en específico que tuvo en el liceo con una familia que quería que uno de los estudiantes pasara el curso sin realizar las actividades propuestas por el docente del curso:

Y cuando yo arranqué ahí me acuerdo que uno de los problemas que tuve, tuve un problema con una familia en particular, porque ellos... yo ponía un nivel y ellos querían que el gurí pasara, pretendían que el hijo pasara. De hecho me fueron a buscar al liceo varias veces, me paraban en la calle, el padre y la hermana... la hermana siendo docente! la hermana del chiquilín era docente, es docente y es subdirectora de un liceo de Flores ahora. Y ella me perseguía, me mandaba mails y me perseguía diciéndome que le bajara el nivel al hermano, que el hermano no iba a poder... y bueno tuvimos problema por eso. Pero luego tuve esa experiencia que fue la que dije, bueno, vamos por acá. (Pepe).

En su relato se nota una sensación de asedio o persecución para que el docente cambiara su manera de evaluar desde el entendido de que el contexto familiar no creía que el estudiante fuera capaz. Sin embargo, la experiencia de poder generar productos artísticos de calidad en esa misma institución le dio la confirmación de que el camino que él había elegido era el correcto. Concluye con una frase en la que se destaca la importancia de generar un vínculo significativo y vivencias valiosas tanto para los estudiantes como para quienes ejercen la docencia: “con estos grupos pasamos divino además, chiquilines que hasta ahora me los cruzo y me saludan y estamos con la mejor” (Pepe).

Nina también destaca la importancia de vínculos sinceros y vivencias significativas y comenta que se ha desconcertado con la respuesta que le dan en las clases los niños:

Cuando el niño dice algo o expresa, a nosotros a veces nos desconcierta en la respuesta de un niño que no pensas iba a dar una respuesta. Hay niños con síndrome de down que han dado respuestas que me han dejado muda, de cosas que ellos piensan y te dice, que no te la dice un niño común y corriente de los nuestros, de los que se desenvuelven normalmente. (Nina).

Estas vivencias recogidas de las entrevistas realizadas permiten entender cómo es habitada la inclusión en la cotidianeidad de las EDEAS. De las mismas se desprenden dificultades y desafíos a los que se enfrentan docentes de música en sus prácticas y muchas fueron extensamente presentados a lo largo del análisis. A

continuación, haré hincapié en los obstáculos, situaciones difíciles y circunstancias que aparecieron recurrentemente.

4.9 Dificultades y desafíos

Entre ellos encontramos que él y las docentes muchas veces viven la diversidad en el aula como un obstáculo en sí misma. Esta diversidad es advertida por factores que conciernen a la discapacidad y por el hecho de que se reciben inscripciones en cualquier momento de la etapa escolar e incluso del año lectivo, para pasar a compartir las clases por edades. Esto determina grupos muy diversos en cuanto al nivel de desarrollo artístico o nivel técnico de instrumento ya que “no sólo tenemos chiquilines de especial, sino también chiquilines que empiezan con 11 años por primera vez” (Guidaí).

A su vez se devela como un obstáculo la discontinuidad en los aprendizajes de los niños que entran a la EDEA, abandonan, se reintegran, incluso no asisten con asiduidad. Anahí expresa esta dificultad diciendo que “...yo di mi clase normal siempre, obviamente cuidándolo las veces que iba, porque no tenía mucha asiduidad” (Anahí), en este caso el niño incluido no mantiene una asistencia regular y esto dificulta realizar procesos de aprendizaje que se sostengan en el tiempo.

Esta diversidad en el aula y la manera de organización de las EDEAS determinan la percepción de las docentes de que existe una falta de tiempo de aula para poder dedicarle a cada niño y niña una atención personalizada y constante, desarrollando una mirada atenta que permita el trabajo diferenciado y a su vez colectivo.

Otro conflicto que fue señalado repetidamente por él y las docentes tiene que ver con las características propias de los estudiantes incluidos y la percepción de las personas con discapacidad. Nombraron, por ejemplo, el tamaño corporal de los estudiantes y su fuerza. Anahí ejemplifica esto al decir que

igual te entra esa cosa de decir, por ejemplo, me pasó con este chiquilín de sexto que es más alto que vos. Está potente, a mí me hacía así [*realiza gesto de empujar con el cuerpo*] y me volaba. (Anahí).

Otros aspectos observados fueron la agresividad repentina, algunas reacciones a diferentes estímulos específicos de cada niña o niño que desencadenaban situaciones, los distintos tiempos de decodificación de los lenguajes y las características motrices que pueden interpelar las dinámicas más tradicionales de las clases de música:

Todos somos vulnerables no solamente ellos, yo me siento muy vulnerable en el sentido de no poder darle a un niño un instrumento para que lo pueda sujetar y me siento yo más vulnerable que el niño que no sujeta, por decirte algo, un huevito, que él lo tiene en la mano, pero que es tan involuntario un movimiento que lo tiró al segundo de tenerlo. (Nina).

Esto se entrelaza con los desafíos y las dificultades que son fruto de los recursos materiales y edilicios de las EDEAS e incluso Centros Integrados: falta de instrumentos y aulas con espacio suficiente en algunos casos, inexistencia de rampas y baños accesibles en otros.

Incluso la mirada de la sociedad frente a la discapacidad es vivida por él y las docentes de música como desafío y cómo esta afectó sobre todo la continuidad de niños y niñas en las EDEAS y Centros Integrados, dice Guidaí que, “inclusive cuando nos mudamos, muchos alumnos (de la EDEA) dejaron de ir porque iban a la escuela los locos. Está eso, ese estigma”.

A su vez, al hablar de la creación de bachillerato artístico en educación secundaria y vinculando con la mirada que tiene la comunidad en donde vive en relación a la discapacidad, Pepe dice:

La consigna era “a vos te está costando la vida encarar”, a los retardados o retardadas o lo que sea, el concepto de la sociedad, no? “andate a hacer artístico que ahí es un bollo”. Tenía alumnos con afasia, alumnos con retraso mental, alumnos con enfermedad degenerativa mental y física, había de todo en eso. Y nos pasó de poder lograr productos buenos artísticos con esas personas, ¿ta?, como para demostrar un poco a la sociedad... (Pepe).

Dos aspectos en específico fueron dejados para desarrollar aquí particularmente. Uno tiene que ver con la información que él y las docentes reciben de los estudiantes y el otro con la formación docente mismamente.

El acceso a la información sobre los estudiantes y las clases con inclusión es una dificultad presentada en las EDEAS. Si bien las docentes manifiestan algunos avances, la sensación general es de desconocimiento. Al tener y saber la historia

de los niños se crea la posibilidad de prepararse y poder posicionarse de cierta manera frente al grupo. Por otro lado, Pepe plantea que la presentación de los casos de inclusión en la escuela se daba a partir de un comentario, señalando a un niño y comentando su diagnóstico. Pero, pese a la experiencia, nunca leyó ningún informe, simplemente le comentaban.

(...) En realidad, desafortunadamente, cuando un niño o una niña tiene una discapacidad, es lo primero que se ve en general. Entonces ya viene con un estigma encima, una nube arriba, de ... no sólo de la idea de cuál podría ser su discapacidad, sino un montón de contenidos extras que van por fuera de la discapacidad que tienen que ver con el prejuicio... con el entonces si me decían "ah! Este tiene autismo", o los otros que eran ciegos era fácil porque los veías que entraban con un bastón a la escuela. Pero, así como un informe, leído, así, de un médico, de un especialista, no, nunca leí nada. Solamente me comentaban por encima tiene tal cosa. (Pepe).

El comentario aparece como un dato importante y necesario, pero es insuficiente y falto de especificidad:

Te informa un poco de con que te vas a encontrar. Pero... pero no había información específica. "Tiene autismo" tá, quedó ahí. Y el autismo es un grado, ¿entendés? y tampoco son grados de algo que quede fijo, sino que es algo que se va moviendo en relación al momento en la vida y los estímulos que el niño o la niña tenga. Solamente te dicen "tiene autismo" o bueno te dicen "es ciego o ciega", pero no más. Te ayudaba para... para saberlo, pero después nadie te tiraba una piola ni nada, era eso. Manejate. (Pepe).

El comentario o indicación del diagnóstico sirve para una preparación previa básica, pero nadie orienta ni acompaña esas clases o esos procesos de docentes en pleno ejercicio. Una vez más aparece el abandono de la institución que deja al docente solo en el aula, donde terminan aprendiendo cómo dar sus clases en contexto de inclusión sobre la marcha, a partir de la experiencia:

Por ejemplo, en este caso, del nene que tiene autismo, si sabía que tiene autismo, pero no tengo los detalles. Ni tampoco... como que todo lo vas aprendiendo sobre la marcha (Itzé).

Guidaí siente que, como colectivo, como Centro Integrado, tienen muchas carencias, una de las cuales es que "los diagnósticos nunca nos llegan" (Guidaí). Pero no solo a docentes de la EDEA no les llegan los informes y diagnósticos, sino que tampoco les llegan a los profesores polivalentes de la Escuela Especial.

Ni siquiera a los profes de especial o maestros de especial les llegan los diagnósticos de los chiquilines. La profe de plástica (...) - ella es de especial

y es de plástica - al ir a la casa me dice "mirá lo que tengo, el diagnóstico de fulanita" - una alumna - ahora en noviembre fue eso casi finalizado el año, dice "si hubiera tenido esto a principio de año hubiera logrado otras cosas con ella". La chiquilina tiene 16 años creo y tiene un nivel intelectual de una niña de 4 y ella no sabía. Dice "Cómo podría pretender ciertos conceptos que yo le estoy dando que ella los entendiera, nunca en la vida". (Guidaí).

Una vez más destaca que los estudiantes de la Escuela Especial suelen ser muy grandes, de edad y de tamaño, pero eso no les da un dato de la realidad cognitiva. Ese conocimiento está en manos de la directora de la Escuela Especial.

Guidaí cuenta que ella solicitó el informe de una niña con síndrome de Down porque tenía el interés y la disposición para interiorizarse de su caso y prepararse para las clases. Quería adaptar sus prácticas docentes "para que ella pudiera trabajar bien y cómoda". Sin embargo, tuvo que ir aprendiendo con ella clase a clase. Lo mismo le sucedió con otro niño que participaba de las clases de instrumento pero en este caso la docente se reunió con la madre y fué con ella con la que logró entender el panorama más completo, y a partir del diálogo logró tener más herramientas para trabajar con él.

Este otro niño que ya es un varón fue la madre que me dijo, no fue la directora, dice "él es autista, va a equino terapia, etc." y hablando mucho con la madre logré tener más herramientas para poder trabajar con él. Pero desde la institución no, no sé si desde la institución o desde la inspección, no sé por qué, pero no llegan esos diagnósticos. (Guidaí).

Quienes ejercen la docencia en el Centro Integrado "van conociendo a los chiquilines a medida que van llegando", a medida que pasa el tiempo y que van generando vínculos. Según la docente, lo que hace que la educación funcione bien en este contexto es la actitud docente, el trabajo en equipo, y los grupos en sí. Remata diciendo que "¡Claro! Di que son gente con muy buena disposición y han logrado cosas preciosas, aparte el grupo de chiquilines es unido entonces también está bueno" (Guidaí).

Nina hoy en día ve cierto avance en el sentido de las políticas sobre informes y diagnósticos: cuando pide información sobre un diagnóstico se lo dan, antes no. Cuando en el 2006 comenzó el proyecto de que la Escuela Especial iba a visitar sus clases una vez por mes, ella le solicitó a la directora que pidiera información sobre las características de los niños, porque no tenía ninguna noción de que significaba

tener en clase un niño autista. Ella buscaba poder interiorizarse o leer algunas pautas en algún lado, pero la respuesta que obtuvo fue que ella "no estaba autorizada" a tener acceso a esa información. Hoy sí tiene acceso a la información general de los grupos y particular de los diagnósticos de cada niño siempre que lo solicite.

Por otro lado, trae la que parece ser una discusión recurrente entre colegas, sobre si deberían o no guiarse por un informe o diagnóstico clínico:

Hay muchos docentes que dicen que no nos podemos guiar porque es como que tú lo estás como marcando, catalogando de una manera o de otra. Yo no estoy marcando, yo necesito saber. (Nina).

Citlali también presenta este sentimiento de tranquilidad al tener el diagnóstico, que le permite estar más preparada para tener un mejor encuentro y generar un vínculo:

Pero cuando vos conocés la historia (...), yo me cansé de decirle a mis compañeras: "ustedes me tienen que decir, si nosotras nos reunimos, tenemos una reunión cada año en febrero, y ustedes ya conocen el historial (*legajo de cada estudiante*): cuéntenme. Porque es más fácil que yo venga preparada con alguna herramienta, o aunque sea ya venir pronta sabiendo que puede pasar algo, a que sucedan cosas". (Citlali).

Sin embargo, en la EDEA donde trabaja actualmente hay un acuerdo de compartir toda la información que se pueda. Antes la información de los estudiantes, derivada de los informes, era centralizada por la Dirección y, si alguien necesitaba algún dato, tenía que solicitarlo. Hoy en día dice que "los informes van saliendo" (Citlali), una manera de decir que las familias los acercan de a poco, se van presentando los informes que llegan en coordinación, cuando las familias lo acercan a la escuela. Pero acompaña diciendo que los y las docentes deberían mostrar y expresar interés y tener la información sobre los estudiantes. Cuando algún docente tiene una duda, puede dirigirse a la dirección y solicitar esa información. Pero hay una costumbre de esperar que la información se brinde:

O sea, también está el hecho de vos, como docente, cómo te interesas. (...) A veces esperamos que haya un poco de autonomía también, o que el docente vaya y pregunte. Pero creo que a veces los docentes, yo me incluyo, somos cómodos y esperamos que los demás nos digan, y que también eso es una forma de excusarnos de que nos olvidamos del tema. Es una excusa el decir "no diste el informe de que ese niño le pasaba tal cosa". A veces nos falta un poquito de compromiso como docentes. Hay una

doble conducta y por un lado se habla en la coordinación de la preocupación por ciertos estudiantes y si tanto te preocupa agarrá el teléfono. Porque eso está a disposición. Habla con la mamá, qué es lo que se pretende cuando vos sos un... y eso no sucede. (Citlali).

Citlali habla de la necesidad de la autonomía docente, interés y búsqueda de la información de los niños a quienes les da clase. Plantea la existencia de una doble conducta, cómo la doble moral, los docentes se preocupan por los estudiantes y reclaman a la dirección de que les comunique a tiempo de informes, situación de discapacidad, dificultades de aprendizaje, pero, por otro lado, no tienen la iniciativa de llamar a las casas, pedir la información, conversar con las familias.

Aun cuando Anahí tiene un informe psicopedagógico de un estudiante con ella, reclina la idea de que la escuela le dé información sobre los estudiantes, o sea, que no tiene tanto acceso a los informes. No solo en esta escuela no le comunican aspectos importantes de los estudiantes, en otras escuelas vivió la misma situación. A partir de esto plantea que falta diálogo entre funcionarios de la escuela, pero también falta conocimiento: “En estos casos, si yo no pregunto, no me dicen” (Anahí).

A continuación, reflexiona sobre el hecho de que contar con un informe o un diagnóstico no significa que como docente pueda interpretarlo o saber armar una propuesta pedagógica inclusiva a partir de lo que dice ahí (VIANA; GALDINO, 2018).

Lo que pasa es que, si una está preparada, te puedes enfrentar al grupo. Si yo estoy preparada para trabajar con niños independientemente de un informe psicológico o no, y capaz que sí, pero no creo que estemos tan preparados. Creo que podemos tener también en este proceso – *ríe* - algún informe para que diga: mira, fulanito tiene esta complejidad, menganita está teniendo este problema en su casa y está en tratamiento psicológico, está. Me parece que eso pasa también en las escuelas comunes que no tienen niños en escuela especial, que no sea EDEA. En una escuela común te pasa eso también, tú te enfrentas a los chiquilines y no sabes, y trabajas, por ahí tenés un poco de herramientas y lo trabajás. Algún informe estaría bueno, pero me parece que nosotros tenemos que estar capacitados o tendríamos que estar capacitados para poder enfrentarnos y trabajar porque esa es la realidad, y no todos los niños están diagnosticados y no todos los niños van a estarlo. Vos a veces mirás y decís “pero este chiquilín por ahí está pasando algo” y nadie sabe. Ya nos estamos enfrentando en esta realidad de estar con 35 chiquilines a veces en una clase y no sabés, y a veces es noviembre y tampoco sabes, y vos preguntás y nadie te dice nada. Entonces sí, está bueno tener esa información sí, pero no nos podemos tampoco limitar en eso. (Anahí).

Si quienes ejercen la docencia estuvieran preparados para enfrentarse a un grupo real, diverso, entonces no sería necesario tener un informe psicopedagógico previo. Ella no cree que los y las docentes estemos preparados para trabajar en el aula independientemente de saber o no previamente las características del grupo. Plantea que de repente dentro del proceso a ser una sola educación, el tener el conocimiento sobre algunas circunstancias particulares ayudaría a pensar clases para la diversidad del aula.

Su reflexión apunta para la importancia de la formación docente. Según Anahí, debemos estar capacitados para leer los informes y también para actuar cuando no hay informes. Saber interpretar a los estudiantes y dar la clase con la mejor elección de herramientas posible.

La siguiente dificultad que decidí desarrollar en este trabajo surge a partir de que el profesor y las profesoras entrevistadas destacaron la falta de formación en inclusión y los contrastes que sufren frente a los paradigmas educativos más tradicionales en los que ellos mismos fueron formados. Quienes cursaron Formación Docente nunca abordaron ningún aspecto que tuviera que ver con la inclusión en ninguna asignatura de sus carreras, excepto Pepe.

Una profesora nos dijo que los niños autistas son niños no deseados. Era psicóloga y nos dijo que estaba comprobado que los niños autistas eran niños que no habían sido deseados entonces como el bebé en el feto, cuando era feto, sentía el rechazo de la madre... que una teoría que se desarrolló en la década del siglo XX, donde se culpaba a la madre por la discapacidad del hijo. Éste...y eso me dijeron en el IPA en el segundo año (año 2007). La profesora de psicología, me acuerdo clarito. Una de pelo corto, nos dijo los niños autistas son niños no deseados. Esa fue la formación que tuve. (Pepe).

Hoy en día él es un referente en su escuela por ser el único egresado de Formación Docente del equipo de trabajo, y eso hace que gane cierta jerarquía:

Soy un referente, claro. Como no hay gente formada y de la gente que está en primaria hay gente que dice que en su época terminó de tocar el piano y bueno, entro ahí. No se si pasa en todos lados, pero acá en el interior pasa, de que primaria es como la doña aquella que aprendió a tocar el piano cuando era niña y bueno, ahora canta con los chiquitos. Y es como esa concepción de que el arte está ahí si, para los gurises chicos o para los viejos, que no rompan los huevos. Entonces me tiene como referente. Yo en la escuela puedo hacer lo que quiera. Eso lo digo sin problema, tengo la libertad absoluta de hacer lo que yo quiera. (Pepe).

Es común en el interior, como lo fue en algún momento en Montevideo, que quienes trabajan dando clases en primaria son personas que hicieron un conservatorio vecinal de piano y tienen un título de profesorado de piano o solfeo. Pepe dice que “a nivel de docentes, si bien es un grupo humano que le pone toda la garra, no es gente formada” (Pepe), no tienen formación específica en cada rama del arte, ni formación docente:

O sea, es gente que algunos son estudiantes que recién están empezando (...) Pero hasta este año, la gente que estaba, a no ser el profe de dibujo que es un área donde más gente... no sé, la profesora de expresión corporal es la que baila en una academia... pero nada de formación, ¿viste? como la de teatro es una mujer actriz (...) egresados trabajando somos poquitos. (Pepe).

Pepe continúa contando situaciones en las que educadores o artistas de su ciudad no tienen formación docente. Se lo ve triste al plantear que esa es la realidad en el arte en la ciudad: no hay gente formada en general.

Al preguntarle a Citlali si se siente preparada para trabajar con inclusión, en seguida explica que ella entiende por estar preparada tener formación. Si bien ella expresa que “le encanta” el trabajo con inclusión, ella no está, ni hubiese querido estarlo, formada en inclusión. Y también afirma que la mayoría de los y las docentes que trabajan en primaria tampoco están formados en inclusión, por lo tanto, no están preparados. Nunca se interesó de meterse ahí de lleno ya que no se siente estable como para que no la permee todo el contexto, o sea, para que no le afecte el trabajo con inclusión:

He trabajado en escuelas así y de verdad que admiro las maestras que pueden con ese grupo no mimetizarse, porque lo que he visto es que la mayoría de los docentes no estamos preparados para eso, y la mayoría se mimetiza. (Citlali).

Esta idea de mimetizarse con un grupo o con un contexto o de que el contexto afecte a la personalidad y los sentimientos de la docente son para ella una de las dificultades y desafíos que se relacionan con el trabajo con inclusión.

Por su lado, Nina, quien está terminando la Licenciatura en Musicoterapia, tampoco tiene formación específica en inclusión educativa, pero sí realizó una capacitación y formación que estaba dirigido al acompañamiento terapéutico de personas autistas y con trastornos generalizados de desarrollo:

El único curso que yo hice para acompañar la licenciatura es el de acompañante terapéutico, lo hice completo con un psicólogo argentino que vino acá Uruguay y me llevó un año hacerlo, qué es el autismo y TGD, de trastornos generalizados del desarrollo. (Nina).

Guidaí e Itzé no solo no comentan que ellas no tuvieron ese abordaje, sino que también observan que ninguna de las formaciones que hicieron dentro del sistema de primaria ni siquiera nombró la inclusión educativa:

No, en inclusión no. Inclusive en los cursos que hicimos de acá, los cursos de que da primaria (*para docentes en servicio*), nunca se abordó este tema. (Itzé).

No, cero. Ni talleres, nada. Hasta gracioso es, el único taller, la única formación, que fuimos maestros, profesores de instrumento, profesores de educación física y todo, que hicimos un curso juntos (*como Centro Integrado*), fue un curso de sexualidad. Nada que ver con la inclusión, ni con música, fue de sexualidad, nos anotamos todo juntos y fuimos. (Guidaí).

La falta de formación específica en inclusión educativa es un aspecto que se presenta con mucha fuerza en las palabras de él y las docentes de música, así como en la literatura (DE LIMA, 2015; LEGUIZAMÓN, 2010; SOARES, 2016; SOUZA, TOCANTINS, 2019; VIANA, GALDINO, 2018; WILLE *et al.*, 2018). Esto no solo se infiere, sino que es problematizado en las entrevistas. Anahí, por ejemplo, se anima a soñar con que la EDEA debería contar con un equipo multidisciplinario que forme a docentes:

Un equipo multidisciplinario que nos pueda formar a nosotros, eso seguro, de cabeza. Yo capaz que soy un poco rostro y por eso trabajo con todos y me animo, pero hay compañeros que no, hay compañeros que no saben cómo, a mí me pasó también al principio. Sin embargo, se necesita ese apoyo para saber cómo enfrentarse en esa inclusión, para que podamos realmente tener una clase donde todos podamos hacer todo. Eso es fundamental, me parece que esa capacitación falta, nos falta a nosotros. (Anahí).

Su recurso soñado tiene que ver con la formación de docentes, o sea, que quien tiene que adaptar sus prácticas al aula de hoy en día es el docente, no los estudiantes. Al respecto, Pepe va a decir que la educación enciclopedista y estandarizante para la que son formados los y las docentes hoy en día se presenta como una dicotomía frente a la realidad del aula a la que entran una vez insertos en el mundo laboral. Incluso sugiere que una de las prácticas docentes sea en contexto de inclusión, con orientadores que puedan ayudar desde el aspecto pedagógico

específico. Si el mundo en el que vivimos es diverso, no podemos formar docentes para una sociedad estándar:

Me gustaría decir que ojalá hubiera una formación docente específica dentro de la carrera docente. No que sea un posgrado, o un doctorado, o una maestría, sino que tenga herramientas teóricas y herramientas prácticas para trabajar con personas con discapacidad. Porque eso ayudaría mucho: que vos puedas ir a un liceo a dar la práctica y también tengas que ir a un lugar con niños con discapacidad, o niñas, o adultos, o ancianos, lo que fuera, con gente que te ayude, que te prepare, que te tire piques. Porque la educación enciclopedista en la que nosotros fuimos formados, y la educación estandarizante a la que nosotros nos formaron para llegar a eso, choca de frente con la realidad. O sea, ese es el mundo que a nosotros nos piden que tenemos que nivelar no es tal cual, afortunadamente. Entonces yo creo que es importante, a nivel de formación formal, tener esa formación: formación en diversidad. Ya sea por discapacidad, sexualidad, por lo que fuera. Esto es para mí es fundamental. Nosotros venimos de una educación que viene del renacimiento, viene del enciclopedismo, que mientras más sabes sos más genio, sobre todo cuando más sabes de acá (*se señala la cabeza*), no de acá (*mueve las manos en pantalla*), no de las manos sino de la mente. Y siempre para arriba, hay que nivelar para arriba, para arriba. Si está bien nivelar para arriba, pero no somos motos o un auto que viene estándar, ya venimos nosotros con una carga de otras cosas. (Pepe).

Al preguntarle si quiere agregar algo, habla sin dudarle de la importancia de la formación específica en inclusión que debería estar dentro de formación docente. No como especialidad sino asumiendo que la inclusión educativa es una realidad y que es parte del sistema educativo, por lo tanto, debería formar parte de la formación de quienes trabajen en la educación.

Guidaí no solo señala la falta de formación al pedir capacitación, sino que responsabiliza de esta falencia a las políticas educativas:

Bueno que nos dan capacitación, anota ahí, elevá le va la carta al presidente. Porque están mal las políticas, porque la idea, o sea, lo que lo que encierra la inclusión es espectacular, pero la sociedad en muchos aspectos no está preparada para eso. Y así como la sociedad no está preparada, las políticas educativas le erran también. (Guidaí).

Existe una crítica a las políticas educativas en inclusión a partir de la experiencia y la reflexión de que la inclusión educativa es una utopía sin formación docente específica. Esto deriva en que no se pone por delante al niño. Ni la educación, ni las políticas, ni la sociedad tienen las herramientas para esto, para la inclusión.

Ella entiende que esto que viene pasando es general en la educación. Los y las docentes no están formados y a los niños los sacan de una escuela y los ponen en otra, sin que la persona que lo reciba tenga idea de cómo abordar la clase inclusiva, como comunicarse con ese niño, o todos los otros. Señala un error en haber comenzado un cambio teniendo de rehén a los protagonistas, que son los niños. Los niños que iban a la Escuela Especial, con sus grupos, sus compañeros, ahora tienen que incluirse en escuelas comunes. El niño que estaba acostumbrado a sus rutinas, a un grupo chico que mantiene sus compañeros y su maestra, ahora va a otra escuela, con otra maestra con 20 niños más que no conoce:

Ustedes lo vivieron, los vivimos nosotros, lo vivió todo el mundo, te mandan la guerra - te ponen el propio niño - porque yo digo pobres los niños que están ahí en un lugar donde no entienden nada, donde parece que le hablan en chino y lo meten, lo sacan, lo llevan a otra escuela (...) que la maestra tanto le dan bolilla como no, que inclusive maestras rechazan que el niño entre el salón. Los (*maestros*) itinerantes tienen un problema tremendo también, a veces están todo un año trabajando solo con el niño aislado del salón porque no lo dejan entrar los propios maestros. Agregaría eso que tienen que estudiarse mucho más y verse mucho más por el propio niño, por las personas que tienen que incluirse. No están las políticas bien hechas, no está bien instrumentado. (Guidaí).

En su opinión las políticas de inclusión educativa están mal planteadas, no se está mirado por el niño primero. No se realizan los estudios necesarios de campo, no se forma y capacita ni siquiera se informa a quienes ejercen la docencia.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de este estudio fue comprender cómo quienes ejercen la docencia de música de las Escuelas de Educación Artística viven la inclusión en el aula. Desde la revisión de literatura de inclusión educativa y educación musical e inclusión elaboré un mapa que me permitiera entrevistar a educadores musicales de las EDEAS y así poder tener una visión general de las vivencias y percepciones de dichos docentes. Fueron entrevistado y entrevistadas un total de seis docentes. Tres trabajan en EDEAS del interior del país y tres en EDEAS de Montevideo.

La inclusión educativa en las aulas de educación musical tanto de las EDEAS como de otros ámbitos educativos formales del sistema educativo uruguayo es una realidad y frente a esta él y las docentes se muestran abiertos y dispuestos al abordaje disciplinario inclusivo.

Desde el hecho de que como escolares no hayan tenido experiencias de compartir aulas con infancias en situación de discapacidad, su formación se ha visto obstaculizada en este aspecto, seguido por su formación docente – cuando la hay – y finaliza con la falta de orientación y acompañamiento una vez ya en el ámbito laboral.

Al intentar examinar cómo son integrados e incluidos a las actividades niñas y niños en grupos con inclusión, encontré que la manera en la que se enfrenta este escenario es variada. Algunas veces desde la separación en subgrupos por niveles o aptitudes, otras desde una óptica que mira con el mismo lente a todo el grupo, pero la constante es el esfuerzo continuo y voluntad de él y las docentes para que la inclusión suceda.

La valija de herramientas para la educación musical inclusiva con la que cuentan la construyen a través del tiempo a partir de experiencias, ensayos y errores. Pero también se observa una fuerte presencia de la formación horizontal entre colegas, que surge de conversaciones de pasillo o coordinaciones, siempre compartiendo las experiencias que funcionaron y las que no.

Los relatos y anécdotas de las vivencias en las aulas de Guidaí, Anahí, Itzé, Pepe, Nina y Citlali permitieron identificar cuál es la percepción de él y las docentes

de música sobre la inclusión educativa en sus aulas de música. Observé una sensación general de abandono por parte de las autoridades y una fuerte vivencia de desorden y desborde de las situaciones generadas a partir de la inclusión mal gestionada por los diversos agentes que intervienen. Es grande la falta de orientación profesional en cuanto a la inclusión y la desigualdad de materiales y condiciones edilicias con las que cuentan las diferentes EDEAS que, si bien están en diferentes departamentos de Uruguay, todas dependen del mismo órgano legislativo de la educación nacional.

No obstante, hay consenso en la toma de conciencia de la importancia de la inclusión como principio y valor en sí misma para asegurar el derecho a la educación musical de calidad de todas las personas, así como también del valor que la clase de música implica para todos y cada uno de los estudiantes.

En este sentido, el entendimiento del concepto de inclusión y educación musical inclusiva está en construcción por él y las docentes entrevistados. Pero circunscriben aspectos como “no dejar a nadie afuera”, “incluir a todos”, y la afirmación de que la educación musical es un derecho al que todas las personas pueden, “¡y deberían!” (Guidaí), acceder.

Resulta evidente que los movimientos son necesarios desde los cimientos, las transformaciones paulatinas y la participación colectiva para que redunden en cambios significativos y permanentes.

Este estudio permite tener una visión de la realidad de las EDEAS en cuanto inclusión, dejando en evidencia la necesidad de profundización en el tema, así como también de ponerlo a discusión de sus actores para que se pueda crear consciencia, compartir vivencias y generar materiales. A su vez, el abordaje de la inclusión en la formación de los educadores musicales es revelada como una necesidad.

Como educadora musical y docente de una EDEA, me vi reflejada en muchas de las vivencias y percepciones de quienes entrevisté. La mirada objetiva a otras escuelas y experiencias permitió que pusiera en perspectiva las mías propias, me llevara a la reflexión y a entrenar la mirada hacia la inclusión. Planificar una clase para cubrir todos los emergentes lleva más tiempo, pero, como dicen las personas entrevistadas, se recogen mayores satisfacciones.

También a partir de este estudio reafirmé la importancia de tener presente que como docentes de música no estamos en solitario, sino que trabajamos en comunidad. Es la red de colegas, familias, estudiantes la que nos permite crecer y aprender en colectivo lo que no aprendimos en nuestra formación docente. Esa es la red que nos sostiene y nos estimula a pensar en un aula de música diversa, heterogénea y flexible, donde podamos alimentar el proceso de musicalización de niños y niñas, al mismo tiempo que desarrollamos nuestra creatividad como educadores y educadoras musicales. Sin embargo, no podemos perder de vista que esta red debe ser ampliada con conocimientos disciplinares, recursos y apoyo profesional e institucional para la inclusión.



Ilustración: Mica.P - diciembre 2022

REFERENCIAS

AINSCOW, M. **El próximo gran reto:** la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, enero de 2005. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf. Acceso en: 21 de diciembre de 2019.

ANEP. **Legislación Escolar**, 1941-1943, Tomo XIII. Montevideo: Imp. Atenas, 1944, p. 332-333.

ANEP. **Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024**. Tomo I. Montevideo: ANEP, 2020. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf> Acceso en: 30 de marzo de 2023.

ANEP. DGEIP. **Circular Nº 58**. 30 de junio de 2014. Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial. Uruguay, 2014a. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf Acceso en: 29 de julio de 2020.

ANEP. DGEIP. **Circular Nº 134**. 26 de noviembre de 2014. Transformación del Área de Educación Musical a Inspección Nacional de Educación Artística. Uruguay, 2014b. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular134_14.pdf Acceso en: 30 de junio de 2019.

ANEP. DGEIP. **Educación Inclusiva - Educación para todos**, © 2023. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/inicio-edu-inclusiva/>. Acceso en: 29 de julio de 2020.

ANEP. DGEIP. **Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria: Quinquenio 2016-2020**. Uruguay: CEIP, 2016. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf> Acceso en: 26 de julio de 2020.

ANEP. DGEIP. **Programa de Educación Inicial y Primaria: Año 2008**. 3. ed. Uruguay: CEIP, 2013.

ANEP. DGEIP. **Un centro, múltiples identidades**. 4 dic. 2019. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/2825-un-centro,-m%C3%BAltiples-identidades/> Acceso en: 23 de mayo de 2023.

ANEP. DGEIP. **INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Selección de contenidos subdisciplinas de música**. 2018. Disponible en:

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/artistica/SelContenidosSubdisciplinasMus.pdf> Acceso en: 6 de agosto de 2023.

BELL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Traducción al portugués: Franca Lopes, M. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLTRINO, P. J. **Música y educación especial.** [S.I.]: Ediciones de la Orilla, 2006.

BOLTRINO, P. J. **Música y discapacidad:** ¿Cómo "suena" la diversidad funcional?. Argentina: Semilla Creativa, 2016.

BRESLER, L. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. *In:* DÍAZ, M. (Coord.). **Introducción a la investigación en Educación Musical.** Madrid: Enclave Creativa, 2006. Cap. 3, p. 60-84.

DE LIMA VIANA, A. C. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial.** 2015. 119 f. Disertación (Maestría em Educação Especial) – Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Traducción Netz, S. R. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 1-29.

DÍAZ-SANTAMARÍA, S.; MOLINER, O. Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Madrid, v. 17, p. 21-31, set. 2020.

ECHEITA SARRIONANDÍA, G.; AINSCOW M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Revista Tejuelo**, v. 12, p. 26-46, mar. 2011.

GIRÁLDEZ, A. Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. *In:* DÍAZ, M. (Coord.). **Introducción a la investigación en Educación Musical.** Madrid: Enclave Creativa, 2006. Cap. 6, p. 117-155.

HEMSY DE GAINZA, V. **Pedagogía musical:** dos décadas de pensamiento y acción educativa. 3 ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002.

HERNANDEZ SAMPIERI, R. *et al.* **Metodología de la investigación.** 6. ed. México DF: McGRAW-HILL, 2014.

JAIMES, S.; PÉREZ, L. R. El ensamble musical: estrategia metodológica para la inclusión de una población neurológicamente diversa. **Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 177–202, 2022. DOI: 10.15332/25005421.6489. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6489>. Acceso en: 23 de octubre de 2022.

LEGUIZAMÓN, Mariel. La educación musical y discapacidad. In: II CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y PROYECTUAL Y V JORNADA DE INVESTIGACIÓN EN DISCIPLINAS ARTÍSTICAS Y PROYECTUALES, 2010, La Plata. **Conferencia**. Mesa: Enfoques en perspectiva: prácticas y lenguajes artísticos II. ISSN: 1850-6011. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39492> Acceso en: 13 de octubre de 2020.

MANCEBO, M. E.; GOYENECHÉ, G. **Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica**. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf Acceso en: 6 de setiembre de 2020.

McCORD, K.; FITZGERALD, M. Children with disabilities playing musical instruments. **Music Educators Journal**, v. 92, n. 4, p. 46-52, mar. 2006

MELAHO, K. A. Strategies for successfully teaching students with ADD or ADHD in instrumental lessons. **Music Educators Journal**, v. 101, n. 2, p. 37-43, dec. 2014.

PERCIBIR. In: DICCIONARIO de la lengua española. Madrid: Real Academia Española, 2023. Disponible en: <https://dle.rae.es/percibir>. Acceso en: 27 de mayo de 2023.

PÉREZ, S., GONZÁLEZ, V. Borrador de trabajo sobre los cometidos de la escuela de educación artística. Montevideo, Uruguay. 2018. Recuperado en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2019/artistica/BorradordeTrabajoCometidosEscArt.pdf> Acceso en: 21 de diciembre de 2019.

ROSANO, S. **El camino de la inclusión Educativa en Punta Hacienda (Comunidad Campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana)**. 2008. 196 f. Tesis (Maestría en La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones) – Universidad Internacional de Andalucía, Palos de la Frontera, Huelva, 2008. Disponible en: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf;jsessionid=31D2A4264FB5DFB1153AEDC46DD600C5?sequence=1. Acceso en: 13 de enero de 2022.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, p. 19-23, Out/2005. Disponible

en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acceso en: 8 de febrero de 2023.

SOARES, L. Educação Musical para todos e para cada um: reflexões sobre a Educação Inclusiva. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 2, p. 181-191, jul./dez. 2016.

SOUZA, L. C.; TOCANTINS SAMPAIO, R. T. (2019). A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, v. 7, n. 2, p. 113-128, 2019.
<https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.869>

STAKE, R., E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, Año 1983, n. 7, p. 5-14, nov. 2013. Disponible en:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/edusel/issue/view/263> Acceso en: 24 de noviembre de 2022

UNESCO. **Educación 2030**: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO, 2015. Disponible en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa Acceso en: 6 de setiembre de 2020.

UNESCO. **Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación - Todas y Todos los Estudiantes Cuentan**, Cali, Colombia, 11-13 septiembre 2019. UNESCO, 2020. Disponible en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa/PDF/372651spa.pdf.mu Acceso en: 6 de setiembre de 2020.

URRUTXI, L. D. *et al.* **¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?** Conference: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. República Argentina. 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/286928626_La_educacion_inclusiva_como_utopia_que_nos_ayuda_a_caminar. Acceso en: 6 de setiembre de 2020.

URUGUAY. Ley N° 18.437, de 10 de diciembre de 2008. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. D. O. 16 ene/009 - N° 27654. Disponible en:
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,un%20derecho%20de%20los%20padres>. Acceso en: 26 de junio de 2020.

SILVA, C. V. da; GALDINO DE ALMEIDA, C. M. Educação Musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no Ensino Fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 078-100, 2018. Disponible en:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11573>. Acesso en: 14 de enero de 2022.

WILLE, R. B. *et al.* Educação musical e inclusão: possibilidades de atuação. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 210-222, set./dez., 2018. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/13932>. Acesso en: 14 de enero de 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÉNDICE 1 – MAPA POLÍTICO DE URUGUAY CON LA UBICACIÓN DE LAS EDEAS DEL PAÍS



Fuente: elaboración propia

APÉNDICE 2 – GUIÓN DE ENTREVISTA

OBJETIVO: Comprender cómo viven la inclusión quienes ejercen la docencia de música de las Edeas.

POBLACIÓN A QUIEN ESTÁ DIRIGIDO: Selección de docentes de música y sus subdisciplinas (instrumento y educación por la voz) de las Edeas de todo el país.

FORMATO: Entrevista semiestructurada, oral, presencial o virtual por videollamada.

PREGUNTAS:

DE IDENTIFICACIÓN

Nombre, edad, pronombre con el que se identifica.

Cargo que desempeña. Especificidad, carácter. ¿Hace cuánto se desempeña en ese cargo? ¿Trabajó antes en Edeas o como docente de música?
Experiencia

DE FORMACIÓN DOCENTE

¿Cuál es su formación como música/músico? ¿y como docente?

DE LA INCLUSIÓN

¿Qué entiende por inclusión?

¿Cómo se enfrenta a la diversidad en el aula?

¿Cuál es el objetivo de sus clases de música?

¿Considera que todos los individuos pueden construir conocimientos y habilidades específicas del área de música? En caso afirmativo ¿pueden hacerlo en un mismo espacio tiempo?

DE LA PERCEPCIÓN DOCENTE

¿Se siente preparado para trabajar en grupos con inclusión? ¿Por qué?

¿Considera que usted tiene acceso a la información necesaria sobre las situaciones individuales de cada estudiante? ¿quién le ha dado acceso a esa información?

Al enfrentarse a un aula de un grupo inclusivo, ¿cómo piensa esas clases? ¿Cómo planifica? ¿Realiza diferenciaciones en las actividades?

¿Qué decisiones toma para que aprendan todos, y a la vez cada uno de los estudiantes en clases con inclusión?

¿Cómo percibe los estilos de aprendizaje de sus estudiantes? ¿cree que hay diferencias entre ellos?

- Cuestiones más enfocadas hacia la vivencia

¿Cómo se relaciona con cada individuo dentro de la diversidad del aula?

¿Cree que sus clases tienen buenos resultados en contexto de inclusión?
¿Siente que los estudiantes aprenden música?

DE LA INCLUSIÓN EN SU ESCUELA

En los grupos donde se desempeña como docente en la Edea, ¿trabaja en grupos con inclusión de niños, niñas y/o niños en situación de discapacidad?

¿Tiene conocimiento de los diagnósticos de sus estudiantes? ¿Cómo adquirió ese conocimiento?

¿Considera que la escuela le ofrece la información necesaria sobre las situaciones individuales de cada estudiante?

DE LOS RECURSOS Y APOYOS

¿Considera que cuenta con los recursos materiales suficientes para que las clases sean accesibles a todos y todas? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Los considera suficientes? ¿Los recursos son accesibles?

¿Dispone de un equipo multidisciplinario o un profesional que le guíe y lo apoye en el abordaje de los grupos con inclusión? (psicólogo, psicopedagogo, maestra especial, etc) Alguien con quien pueda hablar, orientarse e incluso compartir aulas.

DE FORMACIÓN EN INCLUSIÓN

¿Tiene formación específica en inclusión?

En caso de haber cursado formación de grado: ¿Durante su formación de grado fue abordada la inclusión en algún momento?

¿Realizó cursos de formación permanente, talleres, asistió a conferencias sobre educación inclusiva?

ALGO QUE DESEE AGREGAR

APÉNDICE 3 – TÉRMINO DE LIBRE CONSENTIMIENTO Y EXPLICACIÓN

Yo,, de nacionalidad, profesión, residente en, estoy siendo invitada/o a participar de la investigación “Inclusión en el aula de música: un estudio desde la perspectiva de docentes de música de Escuelas de Educación Artística del Uruguay”, que es parte del Programa de Pos-Graduación en Música del Instituto de Artes de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, área de concentración de Educación Musical, cursado por Julia Nudelman y orientado por la Dra. Luciana Del-Ben.

Este estudio busca como objetivo general comprender cómo los docentes de música de las Escuelas de Educación Artística viven la inclusión en el aula. Como objetivos específicos, busca: analizar qué entienden los docentes por inclusión; identificar cuál es la percepción de los docentes de música sobre el nivel de inclusión en los grupos con los que tratan; examinar cómo son integrados e incluidos a las actividades las niñas y niños en grupos con inclusión; identificar dificultades y desafíos que los docentes enfrentan en relación a la inclusión de las niñas y niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje.

Mi participación en la mencionada investigación será disponer de tiempo para una entrevista oral semiestructurada sobre el tema mencionado. Fui informada/o que se espera que el estudio aporte insumos a la visibilización de la perspectiva de las y los docentes de música sobre la actualidad sobre la inclusión en las EDEAS, y colaborar a la reflexión y discusión sobre cómo se sienten sobre lo que sucede en las aulas de música. En este sentido, entiendo que la participación en la investigación no envuelve ningún daño o desconformidad a mi persona mayores a los que existen en la vida cotidiana.

Estoy consciente de que mi privacidad será respetada y mi nombre, o cualquier dato que me pueda identificar, serán mantenidos en el anonimato.

También fui informada/o que puedo reusarme a colaborar y retirar mi consentimiento en cualquier momento en el que la investigación esté en curso, sin necesidad de justificarme, y sin que esto conlleve ningún prejuicio sobre mi persona. También tendré acceso a la investigadora siempre que necesite para realizarle las preguntas que aclaren mis dudas, por teléfono o por e-mail.

Aclaro que mi colaboración es voluntaria y no he percibido ni percibiré remuneración económica por la entrevista.

Considerando que fui informada/o de los objetivos y relevancia de la investigación propuesta y de cómo será mi participación, declaro mi consentimiento en participar de la investigación, como también acuerdo que los datos obtenidos del estudio sean utilizados para fines académicos y las divulgaciones que se desprendan de los mismos.

Del mismo modo acepto que la entrevista sea registrada en audio para posteriormente ser transcrita. Entiendo que en la transcripción literal algunos elementos propios del habla, como palabras repetidas, muletillas del lenguaje y expresiones serán suprimidas para una mejor comprensión.

....., de de 2021.

Firma: _____

Contrafirma: _____

Maestranda: Julia Nudelman Medina

Firma: _____

Teléfono: 091003953

E-mail: julianudelmanmedina@gmail.com

Orientadora: Luciana Marta Del Ben

Firma: _____

Teléfono: +55 51 999684618

E-mail: ldelben@gmail.com