

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Brenda Berstein, Alan Curtis, Ariel Zimbaldo

—coordinadores—

Disonancias y consonancias

Reflexiones sobre música, educación y discapacidad

Natalia Alperovich

Silvia Altman

Brenda S. Berstein

Pedro Boltrino

Alan Curtis

Clara Galliano

Mónica Giacón

Araceli Onorio

Fernanda Pancioli

Patricia Veroslavsky

Ariel Zimbaldo

Código de catalogación IBIC: AV [Música],
JFFG [Discapacidad: aspectos sociales]
JN [Educación, Pedagogía]

Edición: Primera. Febrero de 2019; 330 ejemplares

ISBN: 978-84-17133-46-7

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

Ilustración de cubierta: Gráficos de pngtree.com (<https://es.pngtree.com>)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2019, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Índice

- 7 Prólogo
por Ariel Zimbardo
- 13 Introducción
por Brenda Berstein y Alan Curtis
- 19 **PRIMER MOVIMIENTO**
- 21 Educación musical especial y musicoterapia: fronteras inclusivas
y territorios diferentes
por Ariel Zimbardo
- 37 Nadie como el otro: relaciones entre la educación, la ética y el poder
por Natalia Alperovich
- 51 Cuestionamientos de la relación entre procesos cognitivos, música
y lengua fónica
por Patricia Véroslavsky
- 61 Que lo especial sea la educación
por Pedro Boltrino
- 71 Delgadas líneas: ¿nos separan o nos unen?
por Mónica Giacón

81 **SEGUNDO MOVIMIENTO**

- 83 Apuntes sobre cuerpo, psicomotricidad y técnicas corporales
por Araceli Onorio
- 107 Tejiendo y entretejiendo música, educación y discapacidad
por Silvia Altman
- 125 Hipoacusia – Sordera – Música – Sonido: ¿es necesario un abordaje especial?
por Fernanda Panciroli
- 137 Salud en educación y educación en salud: prácticas inclusivas, educación especial, TEA y desarrollo de la práctica profesional
por Clara Galliano
- 153 Improvisación y discapacidad: paradojas y certezas entre lo lúdico y lo expresivo
por Alan Curtis
- 169 De lo proyectado y por proyectar, proyectando
por Brenda B. Berstein
- 183 Anexo. Especialización superior en enseñanza de la música para la educación especial
- 187 Autoras y autores

Prólogo

Ariel Zimbardo

Cuando pensamos en la posibilidad de ejercer la docencia musical en el área de la Educación Especial, los profesores de música sabemos que contamos con herramientas poco suficientes para realizar tan preciada tarea. En todo caso recurrimos a nuestra intuición para llevar a la práctica un tipo de enseñanza que sea lo suficientemente flexible para efectuar las adaptaciones adecuadas según las poblaciones con necesidades educativas especiales con las que vamos a trabajar.

A partir de reconocernos a nosotros mismos con necesidades especiales para realizar una práctica profesional en estos contextos, y en tal sentido sentirnos carentes de recursos didácticos adecuados a las diferentes necesidades de nuestros alumnos, comenzamos a pensar en la posibilidad de formarnos profesionalmente para la enseñanza de la música en el área de la discapacidad, la inclusión y la integración. Lo más próximo que encontramos para incorporar herramientas que nos permitan abordar el campo de la enseñanza musical en la educación especial se presenta en el terreno de la musicoterapia. Sin embargo, esa disciplina no se ocupa del estudio de la música ni de la pedagogía musical, sino que sus objetivos se orientan al cuidado o a la mejora de los sujetos con diversidad de problemáticas.

La confusión entre la musicoterapia y la enseñanza musical especial en Argentina se construyó desde los orígenes mismos de esa disciplina (década del sesenta) cuando sus pioneros, provenientes del campo de la pedagogía musical comenzaron a llamar musicoterapia lo que hasta entonces se denominaba educación musical en las escuelas de educación especial (entonces denominadas escuelas diferenciales). De allí en adelante

la producción bibliográfica para el campo de la educación musical en la educación especial quedó relegada y orientada hacia la musicoterapia. Consecuentemente, la enseñanza de la música para las poblaciones con discapacidad quedó desdibujada en su sentido lato en lo que refiere a la educación musical generándose un vacío tanto bibliográfico como en la formación docente.

El presente texto surge de la iniciativa de un grupo de profesores que conforman el cuerpo docente de la Especialización Superior en Enseñanza de la música para la educación Especial que se dicta en el Conservatorio Superior de Música de la ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” perteneciente a la Dirección General de Educación Artística del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.¹ Es importante destacar que estos profesionales son pioneros en la formación de profesores de música especialistas para la modalidad de la educación especial. Por esta razón es que, frente a la falta de bibliografía específica, surge la necesidad de concebir un libro que tome como eje la enseñanza de la música pensando en la modalidad especial como contexto para la acción didáctico-pedagógica. El objetivo de este ensayo es ayudar a reflexionar acerca de la discapacidad, la música y el rol docente en la escolaridad ofreciendo a los profesores de música que se interesan y desean insertarse en esta modalidad de la enseñanza algunos recursos o modos de generarlos según los ámbitos de inserción docente.

A manera de presentación

El presente volumen focaliza en la educación musical desde el proceso de transformación que fue ocurriendo a lo largo del siglo XX con precursores de metodologías activas y creativas y que condujo paulatinamente a la configuración del campo de la educación musical especial. En este sentido, quien escribe este prólogo realiza en el capítulo de su autoría, **“Educación musical especial y musicoterapia: fronteras inclusivas y territorios diferentes”**, una mirada del devenir de la educación musical especial muy ligada en sus orígenes con la musicoterapia, razón por la cual surge una tensión disciplinar a partir de la cual en la actualidad se puede visibilizar a la educación musical especial como un campo compartido entre ambas, pero con la necesidad de una formación profesional específica para la práctica docente musical en ese terreno. A lo largo de sus capítulos encontraremos distintas temáticas referidas a la educación musical especial cuyos autores muestran modalidades diferentes de trans-

1. Ver Anexo sobre la especialización en pág. 185.

mitir un posicionamiento común con relación a la música, la educación y la discapacidad. Así, por ejemplo, Natalia Alperovich desarrolla en su capítulo **“Nadie como el otro: relaciones entre la educación, la ética y el poder”** el tema de la exclusión, los discursos y las circunstancias históricas que produjeron la construcción del paradigma de la normalidad desde fines del siglo XVIII, interrogándose acerca del lugar que ocuparon y ocupan las disciplinas que estudian al hombre en la producción de una alteridad deficiente. La autora propone realizar un recorrido crítico por los discursos y las circunstancias históricas y sociales que condujeron a la normalización de la sociedad para situar luego las claves del problema desde su dimensión ético-política-filosófica y pensar por qué, a pesar de las respuestas que parecen surgir, el problema “insiste y persiste”.

Desde una perspectiva cognitiva y directamente ligada a la práctica docente y terapéutica, Patricia Veroslavsky, autora del capítulo titulado **“Cuestionamientos de la relación entre procesos cognitivos, música y lengua fónica”**, presenta un interesante análisis acerca de la aplicación de la música en personas con trastornos de la comunicación y del lenguaje. Del encuentro entre educación y salud que emerge del campo de la educación especial, la autora nos invita a reflexionar desde una perspectiva inter y transdisciplinaria y propone una conversión epistémica que conduce a un campo de conocimiento en el cual el saber del fonoaudiólogo especializado en el tema, el del musicoterapeuta y el del docente de música se unen ante el desafío de la enseñanza de la música en el contexto de la educación especial.

Pedro Boltrino, en su capítulo titulado **“Que lo especial sea la educación”**, propone un modelo de escuela abierta e inclusiva que acoja a todas las personas de su entorno tal y como son, con sus diversos puntos de vista, comportamientos, caracteres, peculiaridades físicas, creencias, ideas, intereses, etc. El autor nos introduce en el análisis de los eufemismos a la hora de nombrar a las personas con discapacidad ayudando a reflexionar acerca de la imposibilidad que muchas veces tenemos para ver en el otro a una persona diferente y/o con una discapacidad. Este autor realiza un interesante recorrido de la integración a la inclusión en el ámbito escolar y aborda la temática de las “capacidades diferentes” y la “inteligencia artística”.

Mónica Giacón escribe **“Delgadas líneas: ¿nos separan o nos unen?”** y en su propuesta nos invita a pensar acerca de los alcances de la música en los niños con necesidades especiales desde las diferentes miradas pedagógicas, sin perder de vista nuestro lugar como profesionales de la educación, la música y la discapacidad. Este capítulo nos invita a indagar los procesos

que intervienen en el aprendizaje musical y los aspectos para tener en cuenta en la enseñanza de la música en las escuelas de educación especial.

Araceli Onorio escribe una serie de **“Apuntes sobre cuerpo, psicomotricidad y técnicas corporales”** ofreciendo su particular enfoque sobre el abordaje del/de los cuerpos, avalado por más de treinta años de experiencia en la práctica psicomotriz y en la utilización de diferentes técnicas corporales terapéuticas que ha desarrollado en los diversos niveles de la enseñanza y en la clínica musicoterapéutica.

En **“Tejiendo y entretejiendo música, educación y discapacidad”** Silvia Altman metaforiza su propuesta para conceptualizar y reformular toda la experiencia recogida a lo largo de su vida personal y profesional, invitando al lector también desde una perspectiva lúdica a “tejer” junto a ella los hilos principales de su desarrollo temático en el que interactúan tres ejes: la música, la educación y la discapacidad. Esta urdimbre se estructura sobre la base de la experiencia profesional de la autora sostenida por su formación docente en el área de la educación especial, la musicoterapia y la antropología energética.

Fernanda Pancioli abre un capítulo destinado a la **“Hipoacusia - Sordera - Música – Sonido: ¿es necesario un abordaje especial?”**. Su desarrollo temático nos clarifica acerca de las opciones educativas que nos ofrece la escolaridad según las posibilidades y contexto socio-económico de cada niño sordo o hipoacúsico. Plantea a la sordera como un tema familiar para encontrar el método, programa, equipamiento y todo aquello que potencie sus capacidades disponibles al máximo. En relación al proceso de apropiación del sonido y la música, en el ámbito de la escuela de educación especial propone actividades que incluyen percepción, reproducción, discriminación, identificación e interiorización de las cualidades del sonido.

En su capítulo **“Salud en educación y educación en salud: prácticas inclusivas, educación especial, TEA y desarrollo de la práctica profesional”**, Clara Galliano retoma el tema del musicoterapeuta en el rol del educador musical alertando que el posicionamiento del primero no debe ser otro que el de un profesor de música, con una mirada hacia la promoción y prevención, a la hora de participar en la construcción de los aprendizajes musicales. Este capítulo, en palabras de su autora, desafía al lector a intentar por momentos focalizar al niño o adolescente como sujeto activo del aprendizaje, para en otro momento correr el foco hacia el accionar del musicoterapeuta en su rol de profesor de música, quien ofrece en sus prácticas propuestas pedagógicas para generar un encuentro sonoro lúdico, creativo inmerso en la experiencia musical dentro de la institución escolar. En síntesis, se propone la construcción de una “mirada especial” del musicoterapeuta en la escuela de educación especial que favorezca a

través de sus intervenciones pedagógicas y recursos implementados a una mejor calidad educativa.

Alan Courtis aborda la temática de la **“Improvisación y discapacidad: paradojas y certezas entre lo lúdico y lo expresivo”** realizando una mirada innovadora en el campo de la práctica musical en personas con discapacidad desde diferentes perspectivas que toman en cuenta lo musical, lo histórico, lo pedagógico, lo comunicacional, lo expresivo, lo artístico, lo ético y lo social. Este autor propone una serie de ejercitaciones prácticas que serán de utilidad para aquellos docentes que realicen una “práctica musical integrada”.

Por último, Brenda Berstein, en su capítulo **“De lo proyectado y por proyectar, proyectando”**, nos comparte toda su experiencia de varios años como docente a cargo del espacio curricular del Proyecto Educativo Final, que permite que los estudiantes de la carrera de Especialización Superior en Enseñanza de la Música para la Educación Especial cierren su trayecto formativo produciendo propuestas originales, con compromiso musical y operativo y el sustento teórico-musical y pedagógico-didáctico acorde al Nivel de Educación Superior de Postítulo. El objetivo de incluir este capítulo en el presente texto es colaborar con los profesores de música en la planificación, diseño y elaboración de proyectos diversos que pueden plantearse en los diferentes contextos escolares donde realizan sus prácticas profesionales docentes, ya sea una intervención comunitaria, la creación pedagógico-didáctico musical y/o la preparación de conciertos didácticos entre otros proyectos posibles.

Finalizando este prólogo-presentación, me animo a afirmar que los lectores podrán disfrutar de esta magnífica obra y es mi deseo y el de cada uno de los autores aquí reunidos que el material presentado los acompañe y les sirva de guía en sus prácticas pedagógicas.

Introducción

Brenda Berstein y Alan Curtis

Contexto general

Cada uno de los artículos que aquí se compilan surge como un aporte en la necesidad de producir contenido actualizado, localizado y que recorra tanto aspectos teóricos como prácticos con relación a los ejes de la música, la educación y la discapacidad. Aquí teoría y práctica van juntas e incluyen también las técnicas que ayudan a pensar, corporizar, sentir y hacer. Los temas que se tratan interrogan todo un universo de cuestiones y problemas, entendiendo que los mismos no constituyen un objeto de estudio aislado, sino que conforman el mundo en el que estamos incluidos como sujetos. Ahora bien, como escenario y horizonte de nuestra experiencia cotidiana, muchas veces tendemos a naturalizarlos y transitarlos de manera acrítica. Lo que buscamos en las siguientes páginas es poder comenzar a analizar lo obvio, lo habitual, entendiéndolo como construcción social producida y productora del sujeto.

El mundo globalizado está marcado por un ritmo de innovación permanente, en el marco de un paradigma móvil y líquido que promueve y fomenta los cambios vertiginosos, en una sucesión acelerada que muchas veces hace perder los puntos de referencia e incluso entra en choque con discursos, representaciones y realidades de tiempos pasados que aún siguen vigentes. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, nuevos procesos de aprendizaje aparecen y en el conocimiento, concebido no como acto sino como proceso, la tecnología aporta una nueva manera de pensar la información y los mensajes. En este nuevo contexto, en el que

se busca acortar cada vez más las distancias espaciales y temporales, todo es ahora rápido y fácil y solemos perder noción de qué pasa y por qué pasa.

En ese marco, nos parece fundamental poder tomar conciencia del momento histórico que nos toca vivir, de actualidad y renovación permanente. Un momento que permite la redefinición constante de categorías, posibilita la emergencia de discursos acallados, de minorías, pero también la utilización políticamente correcta y vacía de lo mismo sin cambios de fondo. La globalización plantea un mundo de ciudadanos igualados por las comunicaciones e Internet y en ese marco los problemas son concebidos en términos globales. Entendemos que, desde ese punto de vista, se fragmenta la sociedad ya que todo lo que sucede se lo analiza desconectado, aislado de las determinaciones regionales y nacionales o se lo absorbe aceptando un multiculturalismo discreto.

Es en este contexto que decidimos producir estos artículos, como una manera de sostenimiento vincular, fundamental para propiciar el encuentro, la reflexión compartida y el hacer con otros, que son siempre diversos y siempre distintos.

Educación

Frente a estos cambios vertiginosos, pensadores, educadores y filósofos han reflexionado especialmente sobre cómo formar frente a los retos de esta revolución en el conocimiento y en las formas de acceso a él. Así se plantean cómo construir propuestas pedagógicas que den cuenta del mundo en el que vivimos, que integren las pluralidades del arte, de la diversidad (que excede la discapacidad en muchos aspectos) y que puedan ofrecer múltiples alternativas para la formación integral de todas las personas y sobre todo de las nuevas generaciones.

Dentro de esa formación se encuentran todas las disciplinas artísticas, como áreas de conocimiento que trabajan en conjunto para el logro de competencias generales y el desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas, corporales y afectivas. Aunque cada área tenderá al desarrollo de aquellas capacidades específicas que le son propias, hay ciertos rasgos comunes que comparten. La alfabetización artística y estética, en la formación básica y obligatoria, no pretende formar artistas profesionales ni teóricos del arte, sino que supone un proceso en espiral, por etapas, adecuado al nivel y edad de los alumnos, proceso que va desde el descubrimiento y la sensibilización a la sistematización conceptual. Es decir, que el encuentro con cualquier arte debería privilegiar el acercamiento placentero en donde cada uno podrá manejar los procesos en sus propios tiempos, entendiendo el arte como una de las formas de

goce estético, sensibilizándose a su impacto emocional y comprendiendo al mismo tiempo qué elementos intervienen en su construcción.

Y así es como, dentro de la educación artística, la formación de los docentes del área de educación especial requiere de un variado repertorio de disposiciones, estrategias, técnicas y sobre todo de un trabajo de análisis sobre el sentido de sus prácticas artístico-docentes. Este trabajo reflexivo se refiere especialmente a la problematización de los supuestos y representaciones sociales, institucionales y personales, con el propósito de facilitar la reconstrucción de un marco conceptual que favorezca la comprensión de la complejidad de la enseñanza y oriente en el futuro desempeño del rol artístico-pedagógico-social.

Hoy, sobre los nuevos planteos de las inteligencias múltiples, y sobre todo de la inteligencia emocional, como aquella capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y agudeza de las emociones como fuente de información e influencia, más allá de los coeficientes intelectuales o las mediciones de memoria o lenguaje, el rol docente se reconfigura. Sabemos que lo vincular es central en la construcción conjunta del conocimiento entre maestro y estudiante y es imposible enseñar sin aprender al mismo tiempo y verse involucrado en todo el proceso, lo que conlleva la revisión de las propias categorías con las que se enfrenta al mundo.

Discapacidad

La discapacidad ya no se considera como la mera consecuencia de una deficiencia; por el contrario, el modelo social de la discapacidad ha agudizado la conciencia de que las barreras a la inclusión en la sociedad son causas agravantes de la discapacidad. De allí se entienden los cambios de legislación y la mayor cantidad de prestaciones a las que pueden acceder las personas con alguna discapacidad, que ahora no sólo se limitan a servicios básicos y de rehabilitación, sino que contemplan aspectos relacionados a la inclusión en ámbitos educativos, de transporte, laborales, etc. En ese sentido, la legislación argentina es bastante completa y se ha ampliado en los últimos años de manera tal de abarcar una serie de mejoras para la integración de las personas con discapacidad. De cualquier manera, más allá de la legislación formal, la necesidad está en el cumplimiento cotidiano de la misma, lo que requiere necesariamente un entendimiento diferente hacia las personas con discapacidad y un cambio de mentalidad social.

Hablamos de las representaciones sociales, que son sistemas de nociones, valores y prácticas que se originan en la vida cotidiana y permiten a los individuos orientarse en el contexto social. Se manifiestan en la práctica diaria, se transmiten socialmente y median entre la realidad y el sujeto,

permitiéndole comprender el entorno y tratar de dominarlo, incorporando y dando sentido a lo nuevo. Circulan dentro del conocimiento “ingenuo” o del “sentido común”, siendo socialmente elaboradas y compartidas. Se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de la información y conocimiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación, las diferentes instituciones y la comunicación social (familia, escuela, medios masivos). Muchas veces circulan en estos espacios representaciones sobre la discapacidad que tienen que ver con la no capacidad, el déficit y no tanto sobre la diversidad, en donde lo distinto se piensa como multiplicidad, abundancia de lo distinto y no se enfatiza en la falta sino en la variación. Es necesario detectarlas en nosotros y en nuestros ámbitos cotidianos para poder repensarlas y modificarlas hacia nuevos modelos que sean más inclusivos y potenciadores.

Música

En la actualidad existe una diversificación de las actividades relacionadas con la música que incluyen tanto lo específicamente musical como lo social, lo educacional, lo terapéutico, etc. En este sentido, resulta llamativo que cada disciplina tienda a especializarse cada vez más, pero en muchos casos sin tener en cuenta cómo relacionarse con otras áreas que le son cercanas y afines, aunque también presentan diferencias. El campo es amplio ya que involucra a: la práctica musical a todo nivel (desde lo amateur a lo profesional), las distintas instancias de formación educativa, los diversos roles sociales derivados, las potencialidades terapéuticas, la red de profesionales y toda una serie de instancias que abarcan la música en tanto forma de disfrute, creación ya sea como ocio o negocio. Por eso nos parece que resulta necesario empezar a definir mejor este “campo de convergencia” que le es inherente a la música para encontrar formas de interacción consensuadas de todas estas disciplinas en pos de un bien común de este campo.

Dentro de ese espectro, la educación musical, como dice Chefa Alonso,² no puede estar limitada a crear virtuosos, sino que “tiene que instruir acerca de la tolerancia, de la existencia de lo diverso; tiene que ayudar a la gente a dudar de sí misma, a aprender de los demás, a desconfiar de las propias certezas”.

Sí, como sostienen muchos autores, estamos en el período donde la discapacidad responde al llamado “modelo social”, esto supondría que es

2. ALONSO, Ch. (2008) *Improvisación Libre. La composición en movimiento*. Baiona. Ed. Dos Acordes, pág. 58.

tarea del conjunto de la sociedad proteger los derechos de las personas con discapacidad en todos espacios de la vida social, lo que obviamente incluye también a la música. En este sentido, la práctica musical (más allá de las terapias a través de la música) constituye un derecho civil y, como tal, está garantizado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) de la ONU, que en su artículo 30 afirma: “Los Estados velarán por que las personas con discapacidad tengan oportunidad de utilizar su capacidad creadora, artística e intelectual, no solamente para su propio beneficio, sino también para enriquecer a su comunidad”. Este artículo implica un reconocimiento explícito de la importancia de la música en tanto actividad cultural y artística no sólo para las personas con discapacidad sino para la sociedad en general. Además, en el ámbito interno esto está garantizado específicamente por la ley 26.378 y también por una norma antidiscriminatoria (ley 23.592), lo que marca un gran respaldo legal. Ahora bien, a nivel social la práctica de la música como derecho implicaría tener en cuenta una gran cantidad cuestiones que, entre otras, van desde garantizar la accesibilidad física hasta la implementación de instancias en establecimientos musicales que permitan incluir a personas con cualquier tipo de discapacidad.

Abrazando la diversidad y el recorrido propio

Las palabras anteriores buscan contextualizar y funcionar, a modo de presentación, como una guía de lectura que invite al lector a reflexionar y crear su propio recorrido entre los artículos aquí reunidos. Si bien las temáticas abordadas comparten un horizonte común, es posible leerlos tanto en el orden presentado como salteados, ya que poseen un desarrollo autónomo. El objetivo que nos propusimos con este libro tiene que ver con generar preguntas, invitar a las propias reflexiones, ponerlas en práctica y seguir avanzando sobre la propia tarea cotidiana. Sabemos que en estos tiempos, los conceptos y los paradigmas suelen cambiar con una velocidad vertiginosa, por lo cual consideramos que nadie puede pretender tener la última palabra sobre ningún conocimiento. De cualquier manera, sí esperamos que los contenidos compartidos en este libro aporten una sólida raíz desde el presente que nos toca, para que puedan ser posteriormente completados, complementados y actualizados por estudios venideros.

Quedará para trabajos futuros profundizar sobre temáticas como: historia de la música y la discapacidad, modelos sociales existentes de músicos con discapacidad y posibles proyecciones, paradigmas pedagógicos musicales en su relación con la diversidad, marcos y herramientas legales para garantizar el pleno acceso de las personas con discapacidad a todas

las instancias del quehacer musical, desarrollos de la práctica musical inclusiva en contextos sociales y culturales más amplios, particularidades del Campo de Convergencia, relaciones en distintos niveles entre todos los tópicos planteados, potencialidades sociales de la música el contexto de la diversidad, etc.

Esperamos asimismo encontrarlos a todos en un futuro más musical, diverso e inclusivo.

Brenda Berstein, Alan Courtis, Ariel Zimbaldo
—compiladores—

Buenos Aires, diciembre de 2018

— PRIMER MOVIMIENTO —

Educación musical especial y musicoterapia: fronteras inclusivas y territorios diferentes

Ariel Zimbaldo

La educación musical

Para situarnos en las grandes transformaciones que atraviesa la educación musical del siglo XX es interesante el análisis que realiza la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza al observar el proceso que genera dicha transformación en el campo de la educación musical en el siglo pasado, al que denomina como “*el siglo de los grandes métodos*” o “*el siglo de la Iniciación Musical*” (Hemsy de Gainza, 2004). La autora propone “una secuenciación provisoria de los desarrollos pedagógicos” que se sucedieron en el mundo a lo largo del siglo XX cuyas innovaciones fueron focalizando diversos aspectos de las posibilidades que ofrece la música y que en muchos de ellos se fueron integrando como parte de las nuevas propuestas.

- **PRIMERA ETAPA (1930-1940), “De los métodos precursores”:** en ella se ubica el método “Tonic-Sol-Fa” (Inglaterra) o “Tonika-Do” (Alemania) y el método de Maurice Chevais (Francia).
- **SEGUNDA ETAPA (1940-1950), “De los métodos activos”:** en este período se destacan E. Jacques Dalcroze (Suiza, 1865-1950), creador de la Euritmia en la que se propone el trabajo corporal como factor de importancia para el desarrollo de las habilidades rítmicas; Edgar Willems (Bélgica-Suiza, 1890-1978) cuya propuesta se basa en el uso de la canción como canalización de afectividad y su postulado es que los elementos de la música (Ritmo, melodía y armonía) son tributarios de los elementos constitutivos del ser humano (fisiología, afecto, inte-

- lecto); Maurice Martenot (Francia, 1898-1980) promueve la relajación corporal y la respiración como base del aprendizaje musical.
- **TERCERA ETAPA (1950-1960), “De los métodos instrumentales”:** incluye a Carl Orff (Alemania, 1895-1982), centrado en la práctica instrumental, el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y establece relaciones entre el lenguaje musical y el uso del cuerpo como instrumento musical; Zoltan Kodaly (Hungría, 1882-1967) propone que el folklore sea el punto de partida para los aprendizajes del lenguaje musical; privilegiando el uso la voz (canto solista y el trabajo coral); Shinichi Suzuki (Japón, 1898-1998) propone un aprendizaje musical con soporte afectivo y utilización del instrumento desde los comienzos.
 - **CUARTA ETAPA (1970-1980), “De los métodos creativos”:** los compositores introducen a la música contemporánea en sus prácticas docentes produciéndose un interés hacia “lo sonoro”. Entre las figuras sobresalientes de este período encontramos a Murray Schafer (Canadá, 1933), según el cual la primera tarea es aprender a escuchar el paisaje sonoro como una pieza musical (ecología del sonido). Por su parte, John Paynter (Inglaterra, 1931) propone a la creación como acto de libertad y la percepción de la totalidad. Esta etapa se caracteriza por las relaciones interdisciplinarias con otras expresiones artísticas (plástica, literatura, etc.).
 - **QUINTA ETAPA (1980-1990), “De transición”:** irrumpe la diversidad en la pedagogía musical combinando la música con otras formas de expresión: tecnología, ecología, corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales. Aparece un fuerte interés por lo multicultural propendiendo a una formación amplia en la que se integran otras músicas, otras culturas.
 - **SEXTA ETAPA (1990), “De los nuevos paradigmas” (nuevos modelos pedagógicos):** combinación de diferentes recursos provenientes de los distintos métodos. En esta etapa se concibe una educación musical basada mayormente en las actividades o acciones, los materiales y a partir de allí el aprendizaje se desarrolla en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico).

Como se podrá colegir, el siglo XX se nos aparece con aires de transformación, introduciendo propuestas metodológicas que ofrecen un plus para la enseñanza de la música dado por el placer y la alegría que proporciona aprender la música desde una perspectiva que acciona las dimensiones, motora, afectiva, social y cognitiva de los sujetos. En este sentido podemos afirmar que la enseñanza de la música a lo largo de este siglo comienza a humanizarse incluyendo al sujeto en su totalidad. Observemos que esas

metodologías de enseñanza toman como punto de partida a la práctica musical, lo cual permite accionar las habilidades expresivo-musicales de los sujetos desde los comienzos del aprendizaje musical tomando como herramienta a la música que, vehiculizada por el uso del cuerpo, la voz y los instrumentos musicales va dando lugar al canto individual y colectivo, el movimiento corporal y las producciones instrumentales individuales y de concertación grupal. De esta manera, esa educación musical comienza a privilegiar a las necesidades humanas a partir del uso de la música como vehículo de expresión y de comunicación. En esa dirección la nueva educación musical pone énfasis no sólo en el desarrollo de las capacidades cognitivo-musicales, sino que además y fundamentalmente se va a ocupar del desarrollo de la creatividad propiciando la participación activa de los alumnos en el aprendizaje musical con el uso del cuerpo y sus posibilidades expresivas y de comunicación e interacción entre los sujetos. Tan solo con estas acciones propuestas desde lo más básico y sustancial que somos los seres humanos (cuerpo-emoción-voz-creatividad-comunidad) podían observarse los efectos “terapéuticos” de la práctica musical manifestadas en los cambios cualitativos tanto de las capacidades cognitivo-musicales de los alumnos como en las psicomotoras, afectivas y sociales en el marco de dicha interacción.

Los pedagogos musicales que por entonces trabajaron desde una didáctica participativa y creativa en las denominadas “Escuelas diferenciales” (Nardelli, 1967) encontraron que la aplicación de la metodología musical que innovaba la enseñanza de la música de la época producía logros en las poblaciones con diversas discapacidades que concurrían a esos establecimientos. Esos logros trascendían las expectativas de aprendizaje musical aportando elementos favorecedores en el desarrollo de las capacidades no musicales y disponibles de los alumnos (el habla, la motricidad, los vínculos sociales). Esto les hizo pensar que esa educación musical estaba dando paso a un nuevo campo más cercano al área de la salud que al del aprendizaje musical propiamente dicho, aunque sin descuidarlo y que atento a las experiencias que se conocían y que por entonces (y en algunos casos desde la década anterior) ya venían desarrollándose en EE.UU. e Inglaterra (Poch Blasco, 2002) podría pensarse como un campo emergente que comenzó a llamarse “musicoterapia”. Es así que en el primer congreso de Educación Musical del noroeste argentino, llevado a cabo en la provincia de Tucumán en el mes de septiembre del año 1967, se concluyó que lo que hasta entonces se había denominado *educación musical* ahora se llamaría *musicoterapia* (Nardelli, 1967).

La musicoterapia

La palabra musicoterapia está compuesta por los términos *música* y *terapia*, dando cuenta del carácter multidisciplinario de esta disciplina, y en tal sentido configurando un nuevo campo de conocimiento que se presenta desde un paradigma de la complejidad (Schapira, 2002) que nos remite a su vez al campo del arte y al de la salud (y de la enfermedad). Algunas de las preguntas que nos interesan para este desarrollo y que intentaremos responder para entender alguna tensión que se nos plantea cada vez que confundimos a la musicoterapia con la docencia musical en el terreno de la educación especial son: ¿de qué trata la musicoterapia?; ¿cuáles son sus objetivos?; ¿con qué herramienta trabaja?; ¿a quién está dirigida?; ¿quién ejerce esa práctica profesional?

El primer segmento de la palabra musicoterapia, es decir el prefijo músico, hace referencia a música, que como sabemos es un arte con sus propias reglas que lo estructuran como un lenguaje y que a su vez responde a diversos criterios estéticos para su construcción, dando lugar a la expresión musical que implica escuchar, componer, interpretar e improvisar. La musicoterapia toma en cuenta esa perspectiva, pero sobre todo valora las dimensiones implícitas en la música a partir de las experiencias musicales que por un lado producen efectos a partir del sonido (frecuencia, amplitud, vibraciones) y el silencio que impactan en la bio-fisiología y, por otro, aquellas a partir de las cuales se hace posible la evocación de situaciones o hechos que trascienden los límites espacio temporales, como por ejemplo generar recuerdos o valorar una experiencia musical desde la percepción estética que permite hablar de la música desde el conocimiento que de ella se tenga (Kröpfl, 1983).

Pasando a la segunda parte de la palabra, el término terapia nos remite al campo de la salud (y de la enfermedad) concebida desde una perspectiva dinámica, es decir que el ser humano es un sujeto multidimensional que se encuentra en un continuo proceso dinámico que lo involucra tanto a él como a su ambiente desde sus dimensiones bio-fisiológicas, socio-afectivas y mentales. Desde esta complejidad es posible comprender la relación sujeto-música-sujeto y la manera en que esta relación puede formar parte de una estrategia terapéutica (Schapira, 2002).

Dejando en claro que la musicoterapia enmarca su campo de acción en el área de la salud, entonces sus propósitos son rehabilitar, recuperar, prevenir y promover la salud del individuo y de la comunidad. Para ello nos ofrece una herramienta tan valiosa como la música, que para esta disciplina implica un lenguaje artístico que incluye sonido, silencio, vibraciones, ritmo, melodía, armonía, cuerpo humano, registros sensoriales, voz,

instrumentos musicales y objetos sonoros en general. Esta herramienta se puede pensar como la posibilidad de accionar las experiencias sensoriales, perceptivas y sonoro-musicales que harán posible producir cambios en los individuos y grupos a través de técnicas y procedimientos específicos para cumplir objetivos terapéuticos como *restablecer funciones, favorecer la expresión individual y grupal* y la comunicación (Ferragina, 2011). Entendemos que la música ofrece la posibilidad de actuar como una herramienta terapéutica porque se encuentra en el desarrollo mismo del ser humano e incluye “todo un universo de fenómenos sonoros” (Benenzon, 1981).

Además, en tanto lenguaje artístico ofrece la posibilidad de generar respuestas evocativas y de percepción estética (Kröpfl, 1983). Pero aún por fuera de ese contexto configura “lo sonoro” y “los fenómenos no verbales”, que integrados por la percepción externa e interna del individuo, toma en cuenta todo su sensorio (olfato, gusto, tacto, textura, temperatura) posibilitando diferentes formas de expresión y de comunicación (Zimbaldo, 2013). Así se entiende que los mediadores que se utilizan en musicoterapia y que provienen del campo de la música son el sonido, la voz, el cuerpo, los objetos sonoros, los instrumentos musicales, y todas las posibilidades de expresión corpórea y sensorial que puedan transformarse en una vía de expresión-comunicación para aquellos casos donde la palabra no es posible o no alcanza (Caruso, 1997).

Más allá de que la música se presenta a la musicoterapia como la herramienta terapéutica fundamental, es preciso señalar que sólo es posible un abordaje terapéutico por la música si contamos con un profesional de salud formado en la musicoterapia que posibilite la instauración de un vínculo terapéutico. Este tipo de vínculo es muy particular. En él se establece una relación entre personas con sus respectivas historias singulares por medio de una comunicación que incluye las distintas áreas del sujeto (motora, perceptual, intelectual y afectiva) en diferentes niveles de intercambio, lo que en el campo psicoanalítico se reconoce como transferencia. Ahora bien, lo singular del vínculo terapéutico es que el eje alrededor del cual se estructura la relación terapeuta-paciente es la salud con el objetivo de conservar, promover o recuperarla, excluyendo cualquier otro tipo de objetivo para dicha relación (Ricón, 2003). Este vínculo se caracteriza por la asimetría que conlleva por definición la relación terapeuta-usuario, ya que los roles no pueden intercambiarse. En el caso del musicoterapeuta, que como se dijo trabaja con la herramienta de la música, ese vínculo se instaura sobre la base del “hacer”-“escuchar” que es el mismo que caracteriza a la comunicación por medio del sonido-silencio-música. Esta práctica se puede concebir desde diversas concepciones teóricas y filosó-

ficas respecto del ser humano, la salud y la música, a partir de las cuales se desarrollan diferentes técnicas y se proponen métodos y procedimientos terapéuticos que implican maneras diferentes de encarar los abordajes musicoterapéuticos (Zimbardo, 2015). A los fines del presente ensayo nos interesa señalar especialmente que si bien las acciones de la musicoterapia responden a procedimientos terapéuticos, no es menos cierto que el tipo de terapéutica que presenta la musicoterapia implica en alguna medida un proceso pedagógico de aprendizaje haciendo la salvedad de que las técnicas que se valen de los recursos didáctico musicales o recreativos en musicoterapia no tienen necesariamente que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la música, aunque muchos de ellos provengan del campo de la educación musical. El aprendizaje del que hablamos en términos de musicoterapia alude a la modificación que logre realizar el sujeto a lo largo del proceso terapéutico en función de la propia experiencia de lo vivido en la relación vincular terapéutica y que guarda estrecha relación con el propio *insight* del sujeto (Bleger, 1982).

Resulta esclarecedor para nuestro tema una concepción de musicoterapia que además permita pensar en un espacio para la práctica de la musicoterapia en la escuela sin que la misma superponga su acción con el encuadre pedagógico de la educación musical. Entre ellas, tomamos una propuesta a partir de la cual

La Musicoterapia tiene como objeto de estudio la capacidad musical básica universal del ser humano conservada en cualquier condición de salud que le permite al individuo organizar experiencias con el sonido y la música. Esta capacidad básica se expresa en variados niveles de participación (recepción, creación, reproducción, interpretación, improvisación) y se desarrolla y estructura en cada ser humano sobre procesos biológicos, psicológicos, neuropsicológicos, sociales y culturales. El campo de dominio de la Musicoterapia, siendo preponderantemente interactivo, permite abordar aspectos afectivos, cognitivos, expresivos y de acción para reparar, proveer, posibilitar y facilitar un funcionamiento saludable de las personas. (Ferragina, 2011)

En este sentido pensamos en la tarea del musicoterapeuta en la escuela realizando intervenciones con objetivos orientados a la calidad de vida y mejora en el rendimiento escolar, abordando los aspectos afectivos, cognitivos, expresivos y de acción de los sujetos independientemente de los objetivos de aprendizaje musical que se propone el profesor de música, pero colaborando con el aprendizaje escolar en general. El musicoterapeuta puede además cumplir funciones de asesoramiento a los docentes y a las familias realizando acciones por dentro y por fuera de la escuela y que

puedan colaborar con una mejora en la calidad del vínculo entre el niño, su familia y la escuela (Zimbaldo, 2013).

Tensión disciplinar entre educación musical especial y musicoterapia

La enseñanza musical en las escuelas de educación especial presenta distintas modalidades que van desde la práctica de la musicoterapia, ya sea de prevención, promoción de la salud o incluso rehabilitadora, hasta las prácticas docentes que propician un proceso de educación musical que toma en cuenta al sujeto y sus necesidades y donde la música, siempre presente, se configura en herramienta y finalidad con el propósito de musicalizar al niño escolarizado. Dentro de esa diversidad, señalamos como constante la tensión disciplinar que se genera entre las prácticas docentes enmarcadas en procesos de educación musical y aquellas que responden a acciones recreacionales y/o procesos musicoterapéuticos. En tal sentido, se puede observar muy frecuentemente las prácticas didácticas o recreativas (Bruscia, 2007) orientadas a la promoción de la salud. Esta modalidad, si bien podría formar parte de una buena educación musical que contemple las dimensiones humanas y musicales del sujeto, muchas veces está centrada únicamente del lado del juego creativo y recreación, descartando los objetivos de índole pedagógico-musical, lo que reconvierte el espacio de enseñanza en uno de “libre expresión” (Zimbaldo, 2013). Los espacios de estas características que se pueden concebir como necesarios en el ámbito de la escuela, especialmente en las instituciones de educación especial, no son en sí mismos de educación musical, y tampoco son específicas de la musicoterapia. Quizá podríamos ubicarlas en una zona compartida entre educación musical y musicoterapia produciéndose un corrimiento del eje de la enseñanza de la música al de las “experiencias saludables”. Este tipo de prácticas tienden a encarar problemáticas de índole expresivas y de comunicación y sus objetivos se orientan a *“facilitar un funcionamiento saludable de las personas”* (Ferragina, 2011).

La musicoterapia propone técnicas que se basan en la libre expresión a partir de las cuales se juega, se canta y se tocan instrumentos, pero las actividades que allí se realizan no están pre-determinadas (planificadas) sino que surgen según los emergentes de la situación en la que se encuentren los agentes intervinientes del proceso (musicoterapeuta-usuario). Este tipo de propuesta mira al sujeto desde sus capacidades disponibles de manera que se le ofrece un espacio de juego donde desplegar su creatividad y a partir de la intervención terapéutica descubrir y ampliar sus habilidades y destrezas intra musicales e interpersonales. Su finalidad no es estrictamente el aprendizaje musical sino que se trata más bien de una

recreación por la música en la que se formulan objetivos no musicales como podría ser, a manera de ejemplo, el de lograr algún desbloqueo de tipo afectivo-emocional que hace obstáculo para el aprendizaje escolar del niño,¹ mejorar alguna destreza de índole motora o bien abrir un espacio para la socialización. Consideramos a la musicoterapia de libre expresión como propuesta recreativa periférica del campo de la musicoterapia, cuyo nivel de intervención por parte del musicoterapeuta reviste un carácter de auxiliabilidad (Bruscia, 2007). Algunos educadores musicales y musicoterapeutas insertos en el ámbito de la escuela de educación especial ejercen acciones desde esta perspectiva en el espacio de educación musical, pero como se dijo si no hay objetivos de aprendizaje musical se corre del proceso de enseñanza de la música y en consecuencia aparece la tensión entre lo que se espera que suceda (enseñar música) y lo que efectivamente ocurre (recreación por la música/promoción de salud/prevención). Cuando esta modalidad logra articularse con objetivos de aprendizaje musical resulta un muy buen modelo aplicable a la enseñanza de la música y permite integrar los métodos activos y creativos de educación musical que, como hemos visto, llevan implícitos la libre expresión al servicio de la creatividad y el hacer y aprendizaje musical.

En el extremo opuesto a las prácticas de “libre expresión” encontramos las prácticas docentes en las que se considera a las personas con discapacidad como imposibilitadas para abordar cualquier cambio o desafío, como puede ser una actividad musical. Estas son, en realidad, prácticas incapacitantes que producen en los alumnos una inmovilización musical vinculada a la supuesta situación de desventaja en relación a lo que se esperaría de un niño de desarrollo “normal” en la misma situación de escolaridad. Son prácticas que restan estímulo a los niños y su motivación para con la música decae, perjudicando el desarrollo musical acorde a sus necesidades.

En otros casos, más favorecedores, se contempla un proceso de educación musical a la medida de las necesidades de las poblaciones que intervienen en la situación de aprendizaje. Aquí no se pierde de vista el proceso de educación musical a través de la “escucha” y la “producción” como aspectos indispensables para la musicalización del sujeto (Benenson, De Gainza, Wagner, 1998). Más allá de las problemáticas que presenten los niños, en estas propuestas de enseñanza se realizan actividades que implican tanto la escucha como la producción y la creación musical colectiva o individual a favor del desarrollo musical. La práctica musical así

1. Remitimos a Zimbaldo (2013), donde se presenta un caso de musicoterapia de libre expresión en el ámbito escolar.

encarada se constituye en un recurso muy valioso para el educador musical, tanto en la escuela común, en aulas integradas, como en educación especial, si conjuntamente con el gusto, el placer, el juego, los afectos y la expresión se integran la cultura familiar y social, en la que interactúan la historia, la tradición y la identidad sonora (Benenson, 1981) de los sujetos para dar lugar a la apropiación de la música desde la perspectiva del aprendizaje musical.

Quizá las modalidades más controversiales desde la perspectiva de la enseñanza musical en el marco de la educación especial en general es la que a veces encaran algunos musicoterapeutas que ejercen el rol del profesor de música. En ellas se observa la búsqueda de objetivos extra musicales formulados desde una perspectiva terapéutica o de rehabilitación en la medida en que se proponen estimular aquellos aspectos “menos desarrollados o más dañados” de las personas que llegan al aula para aprender música. Estas modalidades claramente se enmarcan en el campo de la musicoterapia y en verdad tienen pertinencia en las escuelas de educación especial-terapéutica, donde se hacen indispensables acciones que contribuyan a la mejora de aspectos dañados de los niños que impiden los aprendizajes escolares. En estas prácticas se establece un plan de trabajo con el objetivo de mejorar determinada problemática en áreas donde se presenta el déficit conducente a una determinada discapacidad. Estas acciones realizadas en el marco escolar no terapéutico producen una desviación del eje del aprendizaje musical hacia el de la terapéutica-recuperativa que reaviva la tensión disciplinar entre musicoterapia y educación musical, ya que allí donde se espera que los niños participen en proyectos musicales tal como sucede en los espacios de educación musical de la escuela común se cambia el eje hacia una propuesta terapéutica. Estas acciones que muchas veces son justificadas por el hecho de que es necesario realizar un tipo de educación musical que apunte también a mejorar la calidad de vida de los niños con diversos déficits, desdibuja la idea de que la educación artística de por sí es cualitativamente saludable y la escuela es el ámbito propicio para facilitar la práctica musical, siendo su finalidad la educación y la enseñanza y no el tratamiento terapéutico.

En este sentido, entendemos que no es función del maestro de música realizar terapia más allá de lo terapéutico o “saludable” que puedan resultar de por sí las actividades musicales como consecuencia lógica de todo quehacer artístico-musical donde lo terapéutico es sinónimo de bienestar y no alude a procesos de intervención terapéutica en musicoterapia.

Recordemos que la musicoterapia incluye en su denominación tanto al campo de la música como al de la salud y que a la música en musicoterapia la tomamos como una herramienta para el logro de una mejora en la calidad

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦