



MÚSICA EN LA ESCUELA

Claves para una educación inclusiva

Tesis doctoral

Presentado por:

D^a. OLGA GARCÍA CALVO

Dirigido por:

Dr. D. ALEJANDRO IBORRA CUELLAR

Codirigido por:

Dr. D. JULIO ANDRÉS BLASCO GARCÍA

“Sí nos aventuramos en el conocimiento y en la ciencia, lo hacemos tan sólo para regresar mejor equipados para la vida”

Johann Wolfgang Von Goethe

Lo que nos inspira que...

“Si nos embarcamos en el mundo de la enseñanza, lo hacemos con la intención de conseguir que la inclusión llegue a las aulas”

Agradecimientos

Sin duda el trabajo realizado durante estos años ha contribuido a mi propio desarrollo personal, ya que han sido muchas las experiencias vividas, las personas conocidas, los momentos (buenos y malos), así como las horas de investigación y lectura con textos y trabajos de grandes autores, los que me han enriquecido como persona y como profesional en la enseñanza. Una enseñanza, que como he querido defender siempre, debe estar basada en unos principios de trabajo continuo, tesón y respeto. Para mí, educar, es educar en la diferencia, y sé que no es fácil, pero sí es posible.

Muchas cosas han pasado desde el momento en el que la palabra Tesis entró en mi vida. No ha sido fácil abordar este trabajo... ¿por qué?, pues la razón no ha sido una sola, sino más bien un compendio de despropósitos que se han venido sucediendo, pero mejor empezar por el principio. El que yo esté aquí hoy se debe a la propuesta de un profesor, al que siempre estaré agradecida, el Dr. Don Julio Andrés Blasco García, que fue quien me hizo embarcarme en lo que ha venido siendo esta aventura. Me dijo: “Creo que deberías hacer una Tesis Doctoral y me gustaría que la hicieras conmigo” para mí fue todo un honor que alguien como él, una persona que ha triunfado profesional y académicamente me pidiera que hiciera una tesis bajo su dirección. La verdad es que, en aquel momento, no me lo pensé mucho, acepté su propuesta y comencé el viaje. Fueron dos años de mucho esfuerzo y trabajo, horas y horas en la Biblioteca Nacional analizando todo aquello que pudiera estar relacionado con el tema que yo pretendía abordar; organizando entrevistas, encuestas, propuestas...; solicitando a los centros que me dejaran acudir a sus aulas, y haciendo las visitas que me eran permitidas; desgranando todo aquello que podía observar, escuchar y analizar dentro y fuera de las aulas; hablando con profesores y equipos del centro; y trabajando duro, sobre todo, trabajando por conseguir aquello que me había propuesto. Sin embargo, problemas de salud de mi director hicieron que tuviera que dejar gran parte de las cosas que tenía entre manos, y las tesis doctorales fueron una de ellas, incluida, obviamente, la mía. Durante unos años la tesis estuvo parada por falta de director y una gran desmotivación por el futuro incierto que se me presentaba con relación a ella.

Al cabo de un tiempo, continué la tesis con un nuevo director que me recomendaron, pero fue un completo fracaso. Una persona que sólo se vanagloriaba de sus propios logros y que menospreciaba no sólo mi trabajo, sino la dirección que había tenido hasta entonces. Esto supuso que volviera a dejar a un lado aquello por lo que tanto había trabajado.

Hace poco me propuse terminar aquello que con tanta ilusión había comenzado unos años atrás; todo ese trabajo, todo ese esfuerzo e ilusión no se podía quedar en el olvido. Contacté con quién hoy es la persona que me acompaña en mi presentación, el Dr. Don Alejandro Iborra Cuellar, y que, gracias a él y a pesar de sus muchas obligaciones, lo cual ha supuesto que quizás se haya demorado más de lo que yo quería,

pueda presentar hoy esta tesis. Él ha sabido dar el enfoque que me faltaba, pues ha sido mucho el recorrido que he tenido yo sola en este trabajo, lo que te lleva a que, en ocasiones, te puedas ver un poco perdida. Creo que al final, y a pesar de que se embarcó en el proyecto de una tesis que prácticamente estaba acabada, hemos formado un buen equipo de trabajo; el cual ya ha marcado un antes y un después para la inclusión de varios alumnos con diversidad funcional en algunos de los centros visitados, así como el enfoque y dinámicas de trabajo desde el área de música para algunos profesores.

Gracias a todos los colegios e institutos que han permitido que acudiera a sus aulas, que me sumergiese en sus clases y que conociera a personas que me han ayudado a entender lo que nuestra educación necesita para poder ofrecer una verdadera inclusión. Gracias a los profesores, equipos de centro, personal de apoyo, padres y alumnos por sus comentarios, por sus preguntas, por sus incertidumbres, por sus miedos y por sus testimonios, pues todo ello me ha ayudado a mejorar y profundizar en este estudio.

Y después de agradecer a estas personas que han sido el inicio, camino y cierre de mi tesis. Necesito y quiero dar las gracias a mis padres por su apoyo incondicional que, aunque pueda sonar típico, no deja de ser algo completamente cierto. Son las personas que me han acompañado siempre, no sólo a nivel académico, sino en mi vida en general, con todo lo que eso conlleva. Son las personas que, sin dudar por un momento que conseguiría las metas que me había marcado, no han permitido que las dificultades me hicieran abandonar. El hecho de ser madre me ha permitido quererlos y admirarlos más aún si cabe, porque es entonces cuando muchas cosas que pasaste por alto se hacen presentes. Gracias por estar ahí, por vuestro apoyo y vuestros consejos, que no han sido pocos. De verdad, muchas gracias.

De la forma más especial que puedo, le agradezco a Dios la presencia de mi hijo en mi vida, ya que he tenido la gran suerte de ser madre de un niño maravilloso. Son precisamente las dificultades que hemos pasado juntos, las que me han hecho esforzarme, aún más cada día, por conseguir que la inclusión llegue a las aulas. Pues, no sólo he trabajado como profesora e investigadora desde un lado de la barrera, sino que como madre he tenido que luchar por los derechos de mi hijo en su educación. He tenido que buscar para mi hijo lo que quiero para todos. Este trabajo, trata de hacer reaccionar a los responsables de la educación, para que todos nuestros alumnos puedan tener una educación que respeta y valora al ser humano, como único y diferente. Gracias, por ser como eres, por la alegría inmensa que siento cuando te miro a los ojos y me veo reflejada en ellos. Por cada instante que pasamos juntos, por las luchas de hospital y por todo lo que hemos vivido. Gracias por cambiar mi vida y hacerme comprender lo que es verdaderamente importante.

Gracias a mi hermano. A pesar de las diferencias entre nosotros, como buenos hermanos que somos, siempre ha sido mi apoyo en la sombra, sabiendo que está ahí, que puedo contar con él para lo que necesite. Con respecto al trabajo que hoy presento, no son pocas las veces que me ha dicho: “¡Venga! Que tienes que terminar esa tesis... ¡Ánimo!”. Agradezco sus ánimos y palabras, esas palabras que muchas veces me hacían

marearme, buscando la forma de rebatir lo que me decía. Por sus risas..., por ese “tata fue” que tantas veces me ha levantado. Gracias de verdad por valorarme lo que quizás yo no me había valorado, por creer en mí, por escucharme y, sobre todo, por estar ahí siempre, por no fallarme y por ser simplemente único.

Y finalmente, quiero agradecer su presencia en mi vida a una persona muy especial. Desde el momento de nacer hemos recorrido la vida con la compañía del otro a nuestro lado y, aunque en momentos nuestros caminos se han visto separados, siempre hemos estado ahí el uno para el otro. Gracias por tu apoyo incondicional y por confiar siempre en mí; por formar parte de mi pasado, de mi presente, de mi futuro y por ese abrazo que, sin saberlo, un día cambió nuestra vida. ¡Sí!, se puede.

Resumen

A inicios del siglo XXI, con un increíble avance de las tecnologías, medicina... y habiendo sido capaces, entre otros muchos logros, de llegar a Marte, aún seguimos estancados en algo que nos influye desde la misma base de nuestro organigrama social, laboral y económico: la educación.

Tras años en las aulas como estudiantes, docentes e investigadores, nos hemos dado cuenta de la flagrante necesidad de un cambio. La sociedad avanza, pero la educación no lo hace; es más, en algunos casos incluso frena su posible avance.

La conocida Educación Inclusiva, hoy tan en boga, no es sino una mera quimera de lo que debería ser. Los centros ordinarios siguen sin ofrecer, a las personas con diversidad funcional, una educación acorde a sus necesidades y particularidades; y como hemos podido comprobar, estos alumnos siguen siendo un “lastre” para muchos de ellos, que tratan de “quitárselos” de encima derivándolos a centros específicos.

Esta tesis es un trabajo etnográfico, desarrollado durante varios años en diferentes colegios de la provincia de Guadalajara, donde, desde el área de música, hemos observado, analizado y documentado la realidad que estos alumnos tienen en las aulas; las dificultades que existen en los centros para atenderlos; y los problemas que tienen los profesores y especialistas para guiarles en su educación.

A lo largo del trabajo, se exponen numerosos ejemplos de lo que se viene haciendo de forma poco correcta, a nuestro entender, si pretendemos que la inclusión educativa sea una realidad en nuestras aulas.

Hemos querido trabajar desde el área de música porque, según nuestra experiencia, puede ser el punto de partida para empezar a recorrer ese camino que nos lleve a la inclusión. Aunque, lamentablemente, la música tiene cada vez menor peso y presencia dentro del Currículum Educativo en España.

Numerosas encuestas, entrevistas, narraciones de casos reales, ... todo ello concentrado en un estudio que pretende mostrar, sin restricciones, la realidad que algunos no ven o no quieren ver.

Abstract

At the beginning of the 21st century, after having made remarkable progress on technology and medicine and reached Mars among many other achievements, we are still stuck at the basis of our social, work and economic chart: education.

After working in the classroom as students, teachers and researchers for years, we have become aware of the pressing need for change. Society is moving forward, but education is not. What is more, in some cases, it even prevents society from making progress.

The so-called Inclusive Education, now so much in vogue, is just a mere chimera of what it should be. Ordinary schools still do not offer people with functional diversity an education suited to their individual needs and specific characteristics. In fact, as we have seen, these students remain a 'burden' for many of these schools, which try to 'get rid of' these students transferring them to specific institutions.

This thesis is an ethnographic study carried out in the course of several years in different schools in the province of Guadalajara where, from the music department, we have observed, analyzed and documented the reality that these students face in the classrooms, as well as the difficulties that teachers and specialists encounter in the schools to guide them in their education.

Throughout this research, we have included numerous examples of what is now being done, in our view incorrectly, if our aim is to make inclusive education a reality in our classrooms.

Our experience has led us to consider the subject of music a starting point to attain the inclusive education we desire although, unfortunately, this subject has nowadays less importance and presence in the school curriculum in Spain.

We have presented a great number of surveys, interviews and real cases, whose objective is to show, without restrictions, this reality which some do not see or refuse to see.

Zusammenfassung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit seinen unglaublichen Fortschritten in Technologie und der Medizin und das wir unter anderem in der Lage sind, den Mars zu erreichen stecken wir in anderen Bereichen noch fest, wenn es zum Beispiel um unsere sozialen Strukturen geht und wie sie uns in Bezug auf die Arbeit und Wirtschaft und insbesondere die Bildung beeinflussen.

Nach Jahrzehnten im Klassenzimmer als Schüler, Lehrer und Wissenschaftler haben wir den offensichtlichen Bedarf nach Veränderung erkannt. Die Gesellschaft entwickelt sich voran, die Bildung jedoch nicht. Darüber hinaus wird in manchen Fällen sogar der mögliche Fortschritt verlangsamt.

Die heute so in Mode gekommene "Inklusive Bildung" ist nur eine Chimäre dessen, was sie sein sollte. Wie wir herausfanden, bieten die gängigen Einrichtungen Menschen mit funktionaler Diversität weiterhin keine Ausbildung, die ihren Bedürfnissen und Besonderheiten entspricht, stattdessen stellen diese Schüler immer noch eine Belastung für viele dar und man versucht, sie in entsprechende Einrichtungen abzuschieben.

Diese These beruht auf einer ethnografischen Arbeit, die über mehrere Jahre an verschiedenen Schulen in Guadalajara entwickelt wurde, wo wir anhand des Bereichs Musik die Realität dieser Schüler in ihren Klassenzimmern beobachtet, analysiert und dokumentiert haben. Hierunter fallen die Schwierigkeiten, die in den Einrichtungen bestehen, sich um die Schüler zu kümmern und die Probleme, die Lehrer und Fachkräfte haben, um sie bei ihrer Ausbildung anzuleiten.

Während der gesamten Arbeit wurden Beispiele dafür vorgestellt, was unserer Meinung nach falsch gemacht wurde, wenn wir den Versuch unternehmen wollen "Inklusive Bildung" in unseren Klassenzimmern zu realisieren.

Wir haben für unsere Arbeit den Bereich Musik gewählt, weil es unserer Erfahrung nach der Ausgangspunkt sein kann, der den Weg, der zur Inklusion führt, ebnet, obwohl Musik leider immer weniger Gewicht und Präsenz im Lehrplan in Spanien hat.

Zahlreiche Umfragen, Interviews, Erzählungen von realen Fällen konzentrieren sich alle auf eine Studie, die uneingeschränkt die Realität zeigen soll, die manche nicht sehen oder nicht sehen wollen.

Palabras clave

Etnografía educativa, diversidad funcional, discapacidad, beneficios de la música, educación inclusiva.

Key words

Educational ethnography, functional diversity, disability, music benefits, inclusive education.

Schlüsselwörter

Pädagogische Ethnographie, Funktionsvielfalt, Behinderung, Musikvorteile, Inclusive Bildung

ÍNDICE

CAPÍTULO I

EL TRATO RECIBIDO POR LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA ESCUELA A LO LARGO DE LA HISTORIA. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA

| | | |
|--------|--|--------|
| 1.1. | Introducción. | pág.21 |
| 1.2. | Estudio sobre el trato de la persona con discapacidad y la importancia de la música a lo largo de la historia. | pág.24 |
| 1.3. | Estudio sobre la evolución del concepto de educación especial hasta el principio de integración. | pág.41 |
| 1.3.1. | Legislativo en nuestro país. | pág.41 |
| 1.3.2. | Las necesidades educativas especiales. | pág.55 |
| 1.3.3. | La respuesta a las necesidades educativas especiales desde el currículum. | pág.59 |
| 1.3.4. | La integración escolar como respuesta educativa. | pág.60 |
| 1.3.5. | Influencia del ACNEE en la organización de los centros. | pág.62 |
| 1.3.6. | Los apoyos en las distintas etapas del desarrollo. | pág.63 |

CAPÍTULO II

ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS AULAS

| | | |
|--------|---|--------|
| 2.1. | Diversidad funcional en la escuela. | pág.67 |
| 2.1.1. | El caso de la sordera: especial interés desde el área de música. | pág.67 |
| 2.1.2. | La escuela inclusiva: ¿realidad o ilusión? | pág.68 |
| 2.2. | La <i>ratio</i> : ¿problema o excusa? | pág.71 |
| 2.2.1. | El alumnado en las Enseñanzas de Régimen General no Universitarias. | pág.75 |
| 2.2.2. | Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales. | pág.76 |
| 2.2.3. | Número medio de alumnos por profesor por Comunidad Autónoma. | pág.77 |
| 2.2.4. | Comparación de la <i>ratio</i> en España con respecto a otros países de la Unión Europea. | pág.78 |

- 2.3. Abandono educativo temprano en los ACNEEs. pág.82

CAPÍTULO III

LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA Y LA INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL A LO LARGO DE LA HISTORIA. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA

- 3.1. Introducción. pág.89
3.2. Estudio sobre los beneficios de la música. pág.92
3.3. Estudio sobre la inclusión de la persona con diversidad funcional. pág.99

CAPÍTULO IV

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA

- 4.1. Introducción. pág.105
4.2. Paradigmas de investigación. pág.112
4.3. Entrevistas y notas de campo. pág.118
4.4. Desarrollo de la investigación. pág.119
4.5. Fases del estudio. pág.126
4.6. Análisis de datos. pág.130

CAPÍTULO V

MOTIVACIÓN E HIPÓTESIS INICIALES

- 5.1. Motivación personal para hacer este trabajo. pág.135
5.2. Nuestras hipótesis iniciales. pág.138

CAPÍTULO VI

TRABAJO ETNOGRÁFICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE GUADALAJARA

- 6.1. Tipos de diversidad funcional en la provincia de Guadalajara. pág.143

| | | |
|---------|--|---------|
| 6.1.1. | Tipos de diversidad funcional y problemas en el 2º ciclo de Educación Infantil: estudio realizado con 3.876 alumnos. | pág.144 |
| 6.1.2. | Tipos de diversidad funcional y problemas en Educación Primaria: estudio realizado con 7.533 alumnos. | pág.145 |
| 6.1.3. | Tipos de diversidad funcional y problemas en Educación Secundaria: estudio realizado con 4.401 alumnos. | pág.145 |
| 6.2. | Visitas a los centros educativos de la provincia de Guadalajara. | pág.146 |
| 6.3. | Los problemas en el aula. | pág.154 |
| 6.3.1. | Incompetencia, torpeza o inexperiencia del profesorado. | pág.154 |
| 6.3.2. | A ritmo de tambor. | pág.157 |
| 6.3.3. | Autistas y maracas. | pág.158 |
| 6.3.4. | Juegos en el aula de música. | pág.159 |
| 6.3.5. | Síndrome de Down al final de la clase. | pág.160 |
| 6.3.6. | En el centro de las miradas. | pág.162 |
| 6.3.7. | El ACNEE y el mendigo. | pág.163 |
| 6.3.8. | El problema del complejo de inferioridad. | pág.164 |
| 6.3.9. | Los problemas que plantea el dictamen de escolarización. | pág.166 |
| 6.3.10. | Integración del ACNEE en el aula ordinaria. | pág.167 |
| 6.3.11. | Como si no estuviera allí. | pág.169 |
| 6.3.12. | Profesor de música. | pág.171 |
| 6.3.13. | Aislamiento. | pág.174 |
| 6.3.14. | El centro específico. | pág.176 |
| 6.4. | Otra manera de enfocar las clases de música. | pág.178 |

CAPÍTULO VII

LOS BENEFICIOS QUE PUEDE OFRECER LA MÚSICA A LAS PERSONAS:

ENCUESTAS

| | | |
|--------|---|---------|
| 7.1. | Introducción. | pág.189 |
| 7.2. | Estudio y análisis de las encuestas realizadas. | pág.189 |
| 7.3. | Análisis de los porcentajes. | pág.190 |
| 7.4. | Las encuestas en detalle. | pág.192 |
| 7.4.1. | Encuestas con opción de respuestas múltiples. | pág.192 |
| 7.4.2. | Encuestas con preguntas de desarrollo. | pág.196 |

CAPÍTULO VIII

LA MÚSICA EN NUESTRA SOCIEDAD ESTUDIANTIL: ENCUESTAS

- 8.1. Introducción. pág.201
- 8.2. Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos de Educación Primaria. pág.202
- 8.3. Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos de Educación Secundaria. pág.206

CAPÍTULO IX

ESTUDIO DEL MOTIVO FÍSICO-CLÍNICO DE LA REACCIÓN QUE TIENE EL CUERPO ANTE LA MÚSICA

- 9.1. Introducción. pág.223
- 9.2. Argumentos médicos: nuestro cuerpo reacciona ante la música. pág.225
- 9.3. Ejemplos en los que la música se emplea para tratar los problemas y las enfermedades. pág.228
- 9.4. Beneficios que reporta la música a nuestro cuerpo: la recuperación musical de dos jóvenes que presentan diversidad funcional. pág.229
 - 9.4.1. Estudio del caso G.H.S. (Violonchelista). pág.230
 - 9.4.2. Estudio del caso G.S.A. (Pianista). pág.244
- 9.5. Conclusiones sobre estos casos. pág.249

CAPÍTULO X

CASOS ANALIZADOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL

- 10.1. Personas con déficit auditivo. pág.253
 - 10.1.1. Entrevista con M.R.B. y P.B.B. pág.253
 - 10.1.2. Entrevista con Isidra Correa Camarillo. pág.255
 - 10.1.3. Entrevista con M.L. pág.256
- 10.2. Cartas de madres de niños con diversidad funcional. pág.256
 - 10.2.1 Carta anónima de una madre: autismo. pág.256

| | | |
|---------|--|---------|
| 10.2.2. | Carta de Paloma Algara Gómez: discapacidad intelectual grave de etiología desconocida. | pág.258 |
| 10.2.3. | Carta de I.G.A.: discapacidad intelectual de origen desconocido. | pág.259 |
| 10.2.4. | Carta de África Abad: discapacidad intelectual de origen desconocido. | pág.265 |
| 10.2.5. | Carta de Ana Carrío Laya: angelman. | pág.266 |
| 10.2.6. | Carta de Isabel Maté Cano: autismo. | pág.269 |
| 10.2.7. | Carta de Eva Enamorado: altas capacidades. | pág.270 |
| 10.3. | Experiencia desde la diversidad. | pág.274 |

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

| | | |
|-----|---|---------|
| 11. | Conclusiones y resultados de nuestro estudio. | pág.279 |
|-----|---|---------|

CAPÍTULO XII

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

| | | |
|-------|--|---------|
| 12.1. | Bibliografía. | pág.297 |
| 12.2. | Webgrafía. | pág.303 |
| 12.3. | Páginas de artículos, datos, conceptos e imágenes. | pág.305 |
| 12.4. | Listado de gráficos. | pág.306 |
| 12.5. | Listado de siglas. | Pág.310 |



<https://sobreyendas.com/2008/09/04/las-nueve-musas-el-mito-de-la-inspiracion/>

¿Para qué entonar un himno de alabanza, cuando si de ellos cegado se viera quien no es filósofo, un canto de duelo elevaría lamentándose en vano? Basta que nosotros digamos que su causa es esta finalidad: que el dios descubrió y nos regaló la visión para que pudiéramos comprender las órbitas de la inteligencia en el cielo y servirnos de ellas, aplicándolas a las revoluciones de nuestro pensamiento, cuya naturaleza es idéntica a la de aquellas. Idéntico razonamiento es válido para sonido y oído: con esta finalidad y por ese motivo han sido entregados por los dioses como regalo. La capacidad de hablar, en efecto, a esa finalidad está ordenada, aportando a ella la mayor contribución; así mismo cuanto sonido musical es útil, ha sido entregado para la audición a causa de la armonía; y la armonía cuyos movimientos son de la misma naturaleza que las revoluciones interiores de nuestra alma, ha sido entregado por las Musas a quien con las Musas trata con inteligencia, no para el placer irracional, sino como aliado para lograr que la órbita que en nuestro interior se ha vuelto discordante adquiera orden y armonía consigo misma. Y también el ritmo, fue entregado por ellas a causa de nuestro carácter, en la mayoría de los casos carente de medida y deficiente en gracia, con idéntica finalidad, como aliado que acude en socorro.

Platón

CAPÍTULO I

EL TRATO RECIBIDO POR LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA ESCUELA A LO LARGO DE LA HISTORIA. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA

1.1. INTRODUCCIÓN

En nuestra vida diaria hay situaciones que nos desbordan y bloquean y que, de una forma u otra, consiguen hacernos sufrir. Lo que, en ocasiones, puede fomentar el pánico ante una situación que se repite y cuyo precedente fue un fracaso. Tenemos que ser conscientes de que la vida es un vaivén de éxitos y fracasos que nos ayudan a crecer, aprender y mejorar. Sólo aquellos que creen en la posibilidad del cambio y la superación personal, serán capaces de sacar el mayor partido de sus particularidades y potencialidades.

Tras años de lectura e investigación sobre la inclusión, podemos estar seguros de que el esfuerzo y tesón de muchos profesionales podrá acercar la realidad educativa al ideal inclusivo.

Paracelso (1992, p.185) dijo:

Cuando nosotros tenemos ante nuestra vista un trozo de madera, no vemos más que eso: sin embargo, un escultor puede sacar de él una figura a fuerza de cortar y sacar todo lo que sobre. Lo que quiere decir que la madera tenía oculta una estatua que nosotros no veíamos.

¿Y no es eso lo que ocurre con los alumnos? algunos profesores sólo ven el exterior de sus alumnos, pero dentro de ellos son personas individuales que piensan, sienten y tienen unas características y potencialidades que les hacen únicos. Sólo hay que saber buscar; hay que saber mirar y ver lo que son en esencia.

Queremos mostrar una visión distinta de la educación que intente corregir los problemas que actualmente tenemos en nuestras aulas y que, desde nuestro punto de vista, podrían resumirse en un mal funcionamiento de los centros con relación a la atención a la diversidad. Y ello se debe, en principio, a dos motivos:

En primer lugar, que los profesores no saben, en la mayoría de los casos, trabajar con aquellas personas diferentes a lo que ellos consideran alumno normal o alumno de aprendizaje típico. No saben hacer frente a la educación de estos niños, y ni tan siquiera a la integración de estos en el grupo-clase.

En segundo lugar, que en los centros no se dan las condiciones necesarias para que la educación se pueda adaptar a las necesidades y características individuales del alumnado. En este sentido, nos referimos no sólo a estructuras adecuadas o medios materiales y adaptados, sino también a personal especializado y de apoyo dentro y fuera del aula de referencia.

Esto provoca, en muchos casos, que los padres de alumnos con algún tipo de diversidad funcional moderada, incluso leve, acudan a los centros específicos¹ porque piensan que allí sus hijos podrán recibir una mejor educación. Aunque también hay padres que se ven obligados a escolarizar a sus hijos en centros especiales porque desde el centro ordinario les presentan la imposibilidad de atender a estos niños correctamente por falta de materiales, apoyos y profesorado especializado. Lo que supone para muchas familias una frustración porque, en muchos de estos casos, el traslado a un centro específico no es sino un freno al posible desarrollo de ese alumno con relación al que podría tener en un centro ordinario.

Los centros específicos deberían estar destinados a casos de diversidad funcional graves, donde la inclusión en un centro ordinario sea inviable. Porque si nos atenemos a la LOE (2006), identifica en su art. 71, los principios de normalización e inclusión para la atención a ACNEAEs², y de manera más específica en su art. 74.1, concreta que: *La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.* En el mismo art. 74.1 dispone: *La escolarización de estos alumnos en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los*

¹Los centros específicos: son centros públicos o privados, que dan respuesta a las necesidades de alumnos para los que, por causa de las necesidades de adaptaciones significativas, y tras la evaluación por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, se considere que su nivel de integración en un centro ordinario sería mínimo.

² El ACNEAE (Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo) no debe confundirse con el ACNEE (Alumno con Necesidades Educativas Especiales). En el anexo 1 se detalla la diferencia entre ambos.

centros ordinarios. Reconociendo, por tanto, la prioridad de escolarización del ACNEE en un centro ordinario.

(La Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha (CACLM) asume estos principios en la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha).

Por ello, el hecho de que un alumno con un déficit ligero, o incluso moderado, acuda a un centro ordinario, podría suponer una clara expectativa de mejora en el desarrollo de estrategias sociales y de aprendizaje; si los centros estuvieran acondicionados para atenderlos en sus aulas (que no es lo mismo que tenerlos físicamente en ellas), pero ese no es el caso.

Para entender y explicar los problemas de inclusión del ACNEE en las aulas ordinarias, hemos recorrido todos aquellos centros educativos de la provincia de Guadalajara que han querido colaborar con nosotros. Hemos podido observar su disposición en las aulas, los materiales de los que disponen los centros, las adaptaciones en las instalaciones, el trabajo de los profesores con respecto a estos alumnos y algo muy importante: la inclusión real del ACNEE en el grupo-clase.

Con relación a las estrategias metodológicas que se utilizan para trabajar con los alumnos que presentan algún tipo de necesidades educativas especiales (**n.e.e.**), hemos estado observando, analizando y catalogando todo aquello que nos ha parecido relevante, tanto bueno como malo³. Nosotros hemos centrado nuestro contexto de estudio en el área de música, pero muchos de los aspectos y conclusiones a las que hemos llegado se pueden extrapolar de forma inmediata al resto de áreas. Primero hay que visionar el problema para luego darle solución. En nuestro caso, nos hemos centrado en cómo se está trabajando con los alumnos con diversidad funcional dentro del aula en los centros ordinarios. Y, teniendo en cuenta el segundo aspecto que queremos investigar, lo hemos hecho desde el área de música porque, además de ser una especialidad que conocemos bien, podemos asegurar que esta disciplina puede aportar mucho más que meros conocimientos teóricos. Por ello, en los distintos centros visitados hemos comenzado nuestra investigación observando cómo se está impartiendo la música a los alumnos de primaria y secundaria. Comprobaremos si es posible que no solo contribuya al desarrollo intelectual, emocional y social de cualquier sujeto, sino

³ En el anexo 2 se incluyen los cuestionarios que se han realizado a varios profesores sobre su trabajo con ACNEEs.

que además pueda resultar extremadamente beneficiosa en casos de diversidad funcional.

1.2. ESTUDIO SOBRE EL TRATO DE LA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA A LO LARGO DE LA HISTORIA

La mayoría somos conscientes de que la educación ha cambiado mucho a lo largo de la historia. Quizás haya sido en el último siglo cuando se han producido los cambios más importantes en relación con los alumnos que, por un motivo u otro, no se adaptaban a lo que los responsables de la educación consideraban como el tipo estandarizado de alumno. Sin embargo, es muy interesante analizar qué ha pasado desde las primeras escuelas a los modernos centros que hoy en día se jactan del término inclusivo, aunque en su mayoría no pasa de ser una visión idealizada de algo que aún está en proceso.

El problema de la educación con relación a las escuelas y a la discapacidad, se remonta a los inicios de esta. Teniendo en cuenta lo experimentado en el campo de la docencia, y nuestro interés personal por la música y la discapacidad, no podemos dejar de indagar y profundizar no sólo en los problemas actuales sobre la inclusión del ACNEE en la escuela ordinaria, sino en la búsqueda de las posibilidades que ofrece la música (tanto en el campo emocional, como en el sensorial y el físico) y en cómo podemos utilizar sus posibles beneficios en el aula; destacando la importancia de su uso con personas que presentan algún tipo de diversidad funcional.

Y es que, estos beneficios ya han quedado demostrados previamente, pues ya en la antigua Grecia se plantearon los problemas científicos de la musicoterapia⁴, donde hemos de destacar las aportaciones de Pitágoras, Platón y Aristóteles.

Para los griegos, la palabra música tenía un sentido mucho más amplio que el que tenemos hoy en día. Porque, para ellos, era una forma adjetivada de musa, palabra que, en la mitología clásica, designaba a cada una de las nueve diosas hermanas que presidían determinadas artes y ciencias (Grout, 1984, p.20).

Pitágoras decía que había música entre los astros, y que cuando se movían lo hacían con unas relaciones entre las que se encontraban la música y la aritmética. Todo

⁴ En el anexo 3 se presenta una lista de los efectos generales de la musicoterapia.

este desarrollo respecto al concepto músico-matemático, se relacionaba directamente con el alma humana, de forma que la enfermedad mental era el resultado de un desorden musical o armónico en la misma, lo que confería a la propia música la capacidad de restablecer la armonía. Para Pitágoras, tanto la comprensión de los números como de los sonidos y ritmos musicales constituía la base para la comprensión de todo el universo espiritual y físico.

La música, según las creencias de Pitágoras, abre el camino hacia el número y, con ello, el camino a la esencia de las cosas. Y es esto lo que ocurre con la música pues, aunque la misma es un conjunto de sonidos, no dejan éstos de ser producidos por una serie de ondas; las que a su vez están producidas por movimientos que se dan en unas proporciones concretas que no son sino números.

Platón creía en el carácter divino de la música, donde ésta tenía el poder para sedar y para dar placer. Destacaremos sus obras *Timeo* y *La República* donde señala la importancia que tiene la música en lo que se refiere a la educación de los jóvenes. Para este pensador la música se relacionaba además con la astronomía, a lo que refirió en sus obras como *Música de las esferas*.

Para Platón son tres las disciplinas en las que los guerreros deben ser formados: la Música, para formar el alma, la Gimnasia para fortalecer el cuerpo y la Filosofía para forjar el carácter.

Y hace referencia a la potencia de ciertas armonías (como la dórica y frigia, usadas ya en el siglo IV a. C. en la antigua Grecia) que fomentarán unos guerreros férreos y centrados, a diferencia de otras armonías que han de considerarse mero entretenimiento.

¿No te parece que necesita de todas las armonías y de todos los ritmos para expresar bien lo que se propone, puesto que se presta a todos los cambios imaginables?... es la que más agrada a los niños (Platón, 1996, p.94-95).

Cuando Platón hace referencia a la música no se conforma con hacer alusión a una de sus partes, sino que habremos de conocerlas todas para poder entenderla y disfrutarla en su complejidad rítmica y armónica. Además, la presenta no sólo como adecuada para el niño, sino como necesaria dentro del compendio de cosas que han de aprenderse además de resultar gratificante para el que la escucha. Según este pensador,

queda claro que no cualquiera puede dedicarse a enseñar música, sino que esa persona ha de tener amplios conocimientos de esta.

Nos interesa buscar aquellos artistas capaces, por sus dones naturales, que guíen a nuestros jóvenes [...] Esta educación sería excelente. ¿Y no es por estas mismas razones, la música parte principal de la educación? (Platón, 1966, p.99).

Platón era consciente de la importancia que la música tenía en la formación del hombre desde edades tempranas, y es que así lo deja reflejado a lo largo de su obra, donde melodía, ritmo y armonía se presentan como parte de ese legado que ha de pasar de generación en generación formando y constituyendo lo que es en sí el ser humano.

Nada hay más apto que el ritmo y la armonía para insinuarse desde muy temprana edad en el alma y apoderarse tenazmente de ella, y proporcionarle, como resultado, el sentido de la gracia y de lo bello; ello siempre que se dé esta parte de la educación como es conveniente, puesto que sucede todo lo contrario cuando se la desatiende. Y será la persona debidamente educada en la música quien advertirá con más claridad lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte...y se formará por este medio en la virtud, mientras que en el caso opuesto mirará con desprecio y aversión lo que encuentre defectuoso ¿no son éstas las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música? (Platón, 1966, p.99-100).

Platón afirma que junto a la música ha de desarrollarse otro aspecto esencial en la educación, la gimnasia:

El que ha llegado a encontrar el debido acuerdo entre la gimnasia y la música [...] es el hombre a quien podemos considerar como el músico más perfecto y conocedor de las armonías, y no aquel que solo se limita a templar las cuerdas de un instrumento (Platón, 1966, p.111).

Para nosotros, al igual que lo era para Platón, la música es primordial en la educación del hombre, de ahí que la presentemos como disciplina de obligado aprendizaje junto a la gimnasia y la filosofía. Y es que, al igual que otros grandes pensadores, se adelantaba a su época y vaticinaba que no sólo la música implicaba una necesidad para el cuerpo y el alma, sino para el orden correcto de las cosas, ya que, al crear el equilibrio en la persona, lo creará en aquello que la rodea: *no se puede tocar a*

las reglas de la música sin conmovier a las más grandes y fundamentales leyes del Estado (Platón, 1966, p.130).

Sin embargo, Platón recomienda separar las generaciones, algo que fue muy discutido, porque no creía oportuno que los jóvenes fueran educados por los padres. Platón propone en *La República* que:

Los niños, a medida que nazcan, serán puestos en manos de los organismos correspondientes [...] Los hijos de los mejores ciudadanos serán llevados al redil común y al cuidado de unas ayas que vivirán aparte, en un determinado barrio de la ciudad (Platón, 1966, p.173).

A estos niños se les educará en la parte física (gimnasia) y en la espiritual (música). La parte física estaba basada principalmente en un culto a la fuerza, mientras que la parte espiritual era la Música (entendida como el ejercicio de las Musas: diosas que regían la Historia, la Oratoria, la Música propiamente dicha, la Pintura y el Teatro). Se pretendía formar un cuerpo sano y un espíritu cultivado en las artes.

Platón dedica un apartado de su obra a los efectos de la educación por la música, y dice:

¿Supongo que estarás en condiciones de afirmar que la melodía se compone de tres elementos: letra, armonía y ritmo? Buscando, además, la relación entre ellas: Y, por lo que se refiere a la armonía y al ritmo, ¿han de acomodarse a la letra? (Platón, 1966, p.96).

Plantea preguntas respecto a cómo debe tratarse la música en la educación y la importancia que tiene el hacerlo bien.

¿Podrás decirme si en realidad se experimenta placer allí donde existe la belleza del ritmo, y lo contrario del placer allí donde esta belleza falta? (Platón, 1966, p.98).

Y algo necesario para que la educación sea llevada a cabo correctamente, es cuando aquellos que la imparten tienen conocimientos amplios y bien fundamentados sobre aquello que pretenden enseñar. *Nos interesa [...] buscar aquellos artistas capaces, por sus dotes naturales, que guíen a nuestros jóvenes [...] esta educación sería excelente.* Finalmente, Platón concluye diciendo acertada y muy profundamente:

¿Y no es por estas mismas razones Glaucón, la música parte principal de la educación? [...] ¿No son éstas las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música? _Glaucón. Sí, por eso se incluye la música en su educación (Platón, 1966, p.99-100).

Por su parte, Aristóteles fue el primero que se propuso teorizar, por ejemplo, con la teoría del Ethos (palabra griega que puede ser traducida como *La música que provoca los diferentes estados de ánimo*), la influencia que la música tiene en los seres humanos. Para él, el ser humano y la música están íntimamente relacionados y es, precisamente, esta relación la que hace posible que la música influya no solo en los estados de ánimo, sino en el carácter y la conducta de las personas. Según este pensador, cada melodía era compuesta para crear un estado de ánimo diferente y si escuchabas un tipo de música concreto, resultabas imbuido por la pasión con que ésta fuere creada e interpretada.

En los ritmos y en las melodías, se dan imitaciones muy perfectas de la verdadera naturaleza de la ira y de la mansedumbre, y también de la fortaleza y la templanza y de sus contrarios y de las demás disposiciones morales (y es evidente por los hechos: cambiamos de estado de ánimo al escuchar tales acordes), y la costumbre de experimentar dolor y gozo en semejantes imitaciones está próxima a nuestra manera de sentir en presencia de la verdad de esos sentimientos (Aristóteles, 1988, p.467).

Con relación a las disciplinas que se impartían en aquella época Aristóteles hace referencia a cuatro, entre las que se encuentra la música.

Son cuatro las que suelen enseñarse: la lectura y escritura, la gimnasia, la música y, en cuarto lugar, algunas veces el dibujo. Sin embargo, Aristóteles se plantea si la música debe ser incluida en la educación o debe ser excluida, ya que ésta, según todo el mundo, es un placer, ya sea de modo aislado o acompañado por el canto.

En cuanto a la música podría plantearse una dificultad. Actualmente, en efecto, la mayoría la cultiva por placer, pero los que en un principio la incluyeron en la educación lo hicieron, como muchas veces se ha dicho, porque la misma naturaleza busca no sólo el trabajar correctamente, sino también el poder servirse noblemente del ocio (Aristóteles, 1988, p.458).

Y, según Aristóteles, es por ello por lo que la música no deja de tenerse presente en toda reunión y en toda diversión como un verdadero goce, de forma que, aunque sólo fuera por este motivo bastaría por sí solo para incluirla en la educación.

Hay que pensar que la música incita de alguna manera a la virtud, en lo que ella es capaz; como la gimnasia proporciona al cuerpo ciertas cualidades, también la música infunde ciertas cualidades al carácter, acostumbrándolo a poder recrearse rectamente [...] contribuye de alguna manera a la diversión y al cultivo de la inteligencia (Aristóteles, 1988, p.464).

Por lo tanto, queda claro que para Aristóteles la música era un verdadero goce, simplemente hay que saber amar la música. *La música es de las cosas más agradables, tanto si es sola como acompañada de canto (así al menos dice Museo⁵, que cantar es lo más grande para los mortales) (Aristóteles, 1988, p.465).*

Y es que todo esto que Aristóteles nos presenta sobre las cualidades de la música ha sido analizado, estudiado y comprendido por los grandes filósofos de la historia. Y al igual que ocurre con los modos, los ritmos varían igualmente las emociones del alma: unos calman, otros conmueven, otros alteran, etc.

Por eso para muchos, entre los que nos incluimos, el poder que la música tiene para alterar nuestros conceptos morales es algo innato a ella que la hace necesaria en la educación de los jóvenes. Nuestro estudio en las aulas nos ha permitido comprobar, que esa necesidad es mayor en el tránsito de la niñez a la juventud, donde las emociones, miedos, frustraciones y ansiedades de la vida se presentan de manera muy evidente.

Es por esto que, para lo que hoy se conoce como musicoterapia es fundamental la llamada teoría del *Ethos* o teoría de los modos griegos. Esto es así porque, si consideramos los elementos principales de la música, podemos observar la influencia que éstos tienen sobre la parte fisiológica del ser humano, los planos emocional, espiritual y físico se pueden ver alterados e incluso modificados por las características innatas que la armonía, la melodía y el ritmo ejercen sobre la materia viva del organismo y la propia fuerza de voluntad del hombre.

En la Edad Media podemos hacer referencia a dos teóricos que destacan la importancia de la música para el hombre. Ellos son:

⁵ Museo fue un poeta legendario de principios del siglo VI a.C. y discípulo de Orfeo.

San Basilio, que escribió la obra *Homilía* en la que destaca la calma de las pasiones y cómo volver a ella cuando ésta ha sido alterada.

Y Severino Boecio cuya obra conocida como *De institutione música* se convirtió en el tratado de referencia musical durante toda la Alta Edad Media. En él, hace una clara referencia a Platón en el hecho de que según la naturaleza de la música que escuchemos, podemos ennoblecernos o envilecernos: *Que la música por naturaleza está conjuntada con nosotros y que las costumbres o las ennoblece o las pervierte* (Boecio, 2009, p.59).

Además, afirma categóricamente que la música está conectada al hombre de manera única e inseparable.

Con nosotros la música está por naturaleza conjuntada de tal manera que ni siquiera, aunque queramos, podemos estar privados de ella. Por lo cual, hay que tensar la fuerza de la mente ara que eso que por naturaleza es innato pueda también ser dominado, una vez aprehendido por la ciencia. Pues, así como también en la visión no les basta a los eruditos observar los colores y las formas, si no investigaren cuál es la propiedad de ellos, así no les basta a los “músicos” deleitarse con unas cantinelas, si no se aprende también a base de qué tipo de proporción de las voces entre sí se hallan conjuntadas (Boecio, 2009, p.11).

En el Renacimiento encontramos, según afirma Enrico Fubini, a uno de los teóricos más importantes de la música: Jhoannes Tinctoris, que publicó numerosos escritos claramente influenciados por autores como Boecio. Una de las obras de este autor se conoce como *Complexus effectuum Musicee* y trata de los efectos que tiene la música en aquél que la escucha. Fubino hace una traducción de éstos, que son: *Agradar a Dios, embellecer las alabanzas de Dios, amplificar los gozos de los santos, parecerse a la Iglesia militante y triunfante, preparar para recibir la bendición divina, estimular los ánimos a la piedad, arrojar la tristeza, ablandar la dureza de corazón, poner en fuga al diablo, provocar el éxtasis, elevar la mente terrenal, modificar la mala voluntad, poner contentos a los hombres, sanar a los enfermos, suavizar los esfuerzos, incitar los ánimos al combate, atraer el amor, aumentar la alegría del convite, glorificar a los expertos en ella (se refiere a los músicos) y santificar las almas. [...]todo se atribuye al estímulo emotivo, descartando, por tanto, todo concepto que*

recuerde, aunque sea de lejos, una correspondencia entre la armonía como principio objetivo connatural a la música y la armonía del alma. (Fubini, 2009, p.130-131).

Se puede ver que lo que nos muestra Tinctoris se aleja de cualquier argumentación matemática o teórica, como han venido haciendo otros autores de su época. Lo que él intenta ofrecer son las definiciones de los efectos que la música tiene sobre aquél que la escucha, o al menos, como él los interpreta.

Durante el Barroco surge *la teoría de los afectos* que viene a retomar la teoría griega del Ethos, siendo el jesuita Athanasio Kircher quien mejor sintetiza en su obra *Misurgia universal* la teoría del Ethos, a través de un cuadro que relaciona los efectos que cada tipo de música produce en el hombre.

Y en este periodo también destaca Robert Burton, con su obra *The anatomy of melancholy* en la que habla de los poderes curativos de la música.

Muchos y muy variados son los medios que los filósofos y médicos han prescrito para alegrar un corazón desconsolado, para distraer esas preocupaciones y meditaciones fijas y absortas que tanto molestan en esta enfermedad; pero a mi juicio nada tan presente, nada tan poderoso, nada tan apropiado como una copa de una bebida fuerte, alegría, música y agradable compañía. “Vino y música regocijan el corazón” (Burton, 1998, p.116).

A partir del siglo XVIII se empiezan a estudiar los efectos de la música sobre el organismo desde un punto de vista científico, por médicos de la época como el doctor Richard Brown, quien escribió la obra titulada *Medicina musical*, donde analizaba la aplicación de la música en enfermedades respiratorias. Descubrió que cantar perjudica en casos de cualquier trastorno inflamatorio de los pulmones, pero que beneficia a los enfermos de asma crónica.

En la primera mitad del siglo XIX, el filósofo alemán Arthur Schopenhauer, nos ofrece su principal obra: *El mundo como voluntad y representación*.

Su obra representa la sistematización filosófica más importante sobre la música del periodo romántico -que ya de por sí otorgaba a este arte las más altas condecoraciones-.

Para Schopenhauer el arte era como una pirámide jerarquizada donde la música destacaba entre todas ellas (escultura, pintura, poesía...), era tan alta la estima y consideración hacia ésta que podría decirse que no ocupaba la cúspide, sino que sobrevolaba sobre ella, pues para este autor la música era la esencia misma del arte, el lenguaje absoluto.

Y es que, el que la música se considere parte esencial de todo lo que rodea al ser humano viene desde tiempos inmemoriales. Ya en el I Ching se dice que:

La música tiene el poder de disipar la tensión del corazón y los sentimientos sombríos de la violencia. El entusiasmo del corazón se expresa espontáneamente en el sonido de la canción, la danza y el movimiento rítmico del cuerpo. Desde tiempos inmemoriales, el efecto invisible y estimulante del sonido que une y conmueve el corazón de la gente, es percibido como un enigma. Y los gobernantes supieron aprovechar ese gusto natural por la música. Lo realzaron y lo ordenaron. La música fue considerada como algo serio y sagrado que debía servir a purificar los sentimientos de la gente; estaba destinada a elogiar las virtudes de los héroes y a establecer un vínculo con el mundo invisible. En el templo la gente se aproximaba a lo divino acompañándose de música y de pantomimas (éstas dieron ulteriormente nacimiento al teatro) (Wilhelm, 2000, p.61).

Para Schopenhauer, la música se presenta con todo ese poder del que venimos hablando, con esa posibilidad de influir en el cuerpo y el espíritu en un solo instante.

La música no es la copia de las ideas, sino de la voluntad misma, cuya objetividad está constituida por las ideas. Por esto el efecto de la música es mucho más poderoso y penetrante que el de las otras artes, pues éstas solo nos reproducen sombras, mientras que ella esencias.

En una línea melódica se expresa todo un estado de ser, de ánimo, de la individualidad, del carácter de quien la compuso, de quien la toca, y del estado, lugar y tiempo en que es interpretada: La melodía es lo único que presenta desde el principio al final una línea continuada con sentido e intención. Como se ve, se puede hacer una analogía entre el carácter de un hombre con una melodía; ambos son individuales, ambos tienen un carácter específico. Es de esencia en el hombre sentir deseos y satisfacerlos, y volverlos a sentir para volverlos a satisfacer, y así indefinidamente... la

dicha y bienestar consisten en el cumplimiento del deseo y viceversa. Así también la melodía vaga en mil direcciones, apartándose de la tonalidad a la disonancia, en este aspecto marca sus deseos y su cumplimiento al volver a la tónica.

Es por eso por lo que ese hecho de volver a la tónica al que hace referencia Schopenhauer no es sino volver a la estabilidad, regresar a ese punto de equilibrio. Cuando la música lleva a quien la escucha a un estado de agitación, se necesita, tarde o temprano, regresar a la tónica, a lo conocido, a aquello que proporciona estabilidad. Por ello, un maestro de la música ha de saber buscar el juego entre lo estable (tónica) y aquello que no lo es. Pues, cuanto más dure esa divagación y desconcierto musical, mayor será la tensión y sensación de intranquilidad por parte de quien lo escucha, en alas de volver a sentir nuevamente la ansiada tónica.

En el siglo XIX encontramos un afán considerable por descubrir desde el punto de vista científico, los beneficios que la música ofrece con obras como: *La influencia de la música en la salud y la vida*, del doctor Héctor Chomet; donde hablaba sobre el efecto de la música en la prevención y tratamiento de ciertas enfermedades.

Y en el siglo XX empiezan a surgir algunos tratados de musicoterapia, como el de E. Thayer Gastón, y las teorías musicales de autores como: Emile Jaques Dalcroze y Karl Orff, que destacan aspectos de educación y socialización.

Everett Thayer dice: *La música que es una forma de comportamiento humano, ejerce una influencia única y poderosa. Por medio de ella, los enfermos y deficientes pueden modificar su conducta sea adquiriendo nuevas pautas o mejorando las que ya tienen* (Thayer, 1968, p.27).

Estos grandes autores, así como muchos otros después de ellos, han tratado de demostrar que la música puede beneficiar al hombre. Con nuestro estudio pretendemos mostrar que en el caso de las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, por ejemplo sordera⁶, estos beneficios deben considerarse especialmente relevantes por su carácter curativo, integrador y socializador, estando presente en todos los casos a nivel emocional. Ese carácter curativo puede adquirir innumerables formas dependiendo de cada déficit, de cada persona y de cada situación, pero es tan importante que en ningún caso se puede ni se debe obviar.

⁶ En el anexo 4 se incluye el artículo de Erica Flieg, *Saber música retrasa la sordera*.

Además, queremos mostrar una visión distinta de la música, ya que, aunque según los últimos acontecimientos acaecidos en el ámbito de la educación, para muchos pueda resultar trivial o un mero divertimento, para otros resulta ser algo primordial en su vida. Les ayuda a seguir adelante día a día, superando barreras que incluso la medicina, en muchos casos, había dado por insalvables.

Y es que la música no solo contribuye al desarrollo intelectual, emocional y social de cualquier sujeto, sino que además resulta extremadamente beneficiosa en casos de discapacidad o déficits muy diversos. Quizá podamos conseguir que llegue a ocupar un lugar destacado y respetado dentro del currículum, es decir, que se la sitúe en el lugar que por méritos propios se merece y que en los momentos actuales no tiene.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional, el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura, necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.

Y como nos dice Rosa Blanco Guijarro, para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de lograr el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo las características y necesidades individuales (Blanco, 1999).

También hace referencia a lo largo de esta obra a la tendencia actual de flexibilizar los currículums, porque no cabe duda que un currículum abierto y flexible permite dar una mejor respuesta a los alumnos, y de manera especial para aquellos que presentan diversidad funcional.

Parece evidente que existen necesidades educativas que son comunes a todos los alumnos, como son el desarrollo personal, la socialización o los aprendizajes mínimos curriculares. Sin embargo, es sabido que cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, su forma de relacionarse con los iguales...en definitiva, cada uno es único, aunque todos aprendan juntos. Y cuando esas características particulares dificultan el aprendizaje o el acceso al mismo de forma importante, es cuando se precisa de adaptaciones curriculares significativas. Algo que, para nosotros, indudablemente pretende atisbar connotaciones hacia lo que debería ser la escuela inclusiva. Donde habría que intentar que la

flexibilidad de las dinámicas de clase y contenidos curriculares, permitiera a esos alumnos acceder, de la mejor manera posible, a todo aquello a lo que acceden el resto de los alumnos. Dentro del currículum hay asignaturas que presentan por sus características propias mayor adaptabilidad, y en especial la música, que puede además servir como punto de encuentro entre otras y que permite trabajar de forma transdisciplinar.

La música es, desde un punto de vista serio y objetivo, mucho más que una simple asignatura. Es un medio de comunicación, de entendimiento y de socialización. Se trata de algo para lo que no resultan necesariamente significativas las diferencias de idiomas, ni de credos, ni por supuesto de discapacidades o déficits; porque sean cuales quieran aquellas siempre hay una “solución musical”, una forma en que cada persona puede vivirla: ya sea interpretándola, escuchándola, escribiéndola o, en cualquier caso, disfrutando de ella. Por ejemplo, muchas discapacidades implican ciertas limitaciones a la hora de comunicarse por los canales normales (la voz o el gesto), y la música puede ayudar a estas personas a expresar lo que su voz o su cuerpo no les permite. La música forma parte, en mayor o menor medida, de todo ser humano; parte que resulta muy importante, y en algún caso insustituible cuando existe un déficit o discapacidad. Partiendo de esta evidencia parece claro que deberíamos potenciar su empleo para que sus efectos benéficos no queden limitados a unos pocos, sino que todos puedan acceder a ellos en igualdad.

De la obra de Elena Fernández García podemos decir que la música es un método de trabajo con el cual podemos lograr numerosos y variados avances tanto en el proceso educativo, como en la vida diaria de nuestro alumnado. Además, hemos de considerar que la música puede ser un método efectivo y lúdico que llamará la atención de los niños y, por tanto, facilitará su predisposición al trabajo de la música en el aula, lo que influirá de manera positiva en todos los aspectos físico-psíquicos del alumnado (Fernández, 2011).

A lo largo de la historia podemos encontrar numerosos escritos que hacen referencia al uso de la música en diferentes aspectos. Se sabe, y muchos autores hacen alusión a ello en sus obras, que los pueblos antiguos consideraban la música como algo que poseía propiedades mágicas.

Tenemos por ejemplo los pueblos de la India con sus “mantras”, cuyo significado general podría ser “instrumento de protección mental”: al entonarlos se crea

un sonido, una vibración particular que armoniza a la persona y le permite concentrarse para meditar: “*Om*”, por ejemplo, se considera la sílaba perfecta y es uno de los mantras más utilizados, aunque hay otros. También se puede hacer referencia al pueblo egipcio, que consideraba la música como el medio ideal para llegar a las emociones y proceder sobre ellas; además de ejercer un poder fertilizante sobre la mujer, según los *papiros médicos egipcios* a los que hace alusión Lorenzo Amaro Medina, y que *datan aproximadamente del año 1500 a. C. y destacan la importancia de la música sobre el cuerpo humano* (Amaro, 2000, p.36); no es de extrañar, que el mismo jeroglífico que se usaba para la música servía también para representar la alegría y el bienestar.

Haciendo referencia a esto podemos recordar, por ejemplo, lo que nos dice Mariano Betés de Toro sobre los textos de la antigua Grecia y la importancia que la música tenía entonces:

Destaca que ya en los escritos homéricos (sobre todo, en la *Odisea*), se hacía referencia al poder terapéutico del canto. Y que en la antigua Grecia se había desarrollado la teoría de los cuatro humores (sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra). Señala que *la música se adaptó para explicar su acción terapéutica por su capacidad de normalizar los humores, que se veían desequilibrados por la enfermedad* (Betés, 2000, p.25).

Encontramos pasajes que hacen referencia a los “poderes” de la música en textos sagrados como la Biblia: *Y cuando un espíritu de Dios asaltaba a Saúl, David tomaba la cítara y tocaba. Saúl se calmaba y se sentía aliviado, y el mal espíritu se retiraba de él* (Samuel, 16,23).

Carlo Broschi, más conocido como Farinelli, fue un cantante castrato italiano que lograba hacer desaparecer las melancolías y depresiones profundas del rey Felipe V, siendo éste el único medio curativo que restableció al monarca.

León Bence -médico bioterapeuta- y Max Méreaux -profesor de educación musical y compositor- resaltan cómo Platón y después Aristóteles codificaron las virtudes de la música, considerándolo como una *higiene mental* indispensable. También hacen referencia a Paracelso, el gran médico del Renacimiento, que utilizaba la música para *actuar en el organismo a través del alma* y más concretamente por lo que la música transmitía al alma.

El magisterio de esos hombres está así lleno de los más bajos errores, por lo que no es de extrañar que los cimientos de su edificio se asienten en el barro, que nosotros deberemos limpiar incesantemente, desenmascarando sus sofismas, fantasías y demás y haciendo ver que sus simulaciones no son sino gestos de bufón desprovistos de toda medida (Paracelso, 1992, p. 174-175).

Y entre las muchas referencias que encontramos acerca de la utilidad de la música, podemos destacar los estudios de Lorenzo Amaro Medina. Este autor considera que la música es un pilar fundamental en relación con la rehabilitación funcional; resaltan de manera especial sus aportaciones sobre el uso de la música en la cirugía que, según sus análisis, ayuda *en el pre., durante y postoperatorio* (Amaro, 2000, p.193-196), donde no sólo hace referencia a los beneficios que la música reporta a los pacientes que van a ser operados, sino al conjunto de cirujanos durante la operación.

En definitiva, si atendemos a todo lo que se ha dicho hasta ahora -tanto por autores modernos como por escritos antiguos-, parece claro lo que la música aporta al ser humano y su importancia dentro de nuestra historia.

Pero si nos centramos en la educación vemos que la música ha perdido en los últimos años la importancia y presencia de antaño. Se ha desvirtuado lo que eran las clases de música, dando paso a un sucedáneo de coloquio musical, donde el tocar música ha sido sustituido por hablar de música, y no con un sentido de *feedback*, donde profesor y alumnos intercambian opiniones y discuten, sino como una clase magistral donde el profesor expone diferentes conceptos que los alumnos han de memorizar, en muchos casos sin comprender, para posteriormente volcarlos en un examen. ¿Cuál es el motivo que ha llevado a esta situación? Parece que la respuesta no es clara, y quizás la solución tampoco lo sea.

Y al igual que hemos visto que es necesario un cambio en la educación musical vigente, a través de las aportaciones de todos estos autores, queremos dejar igualmente claro que, si queremos hacer frente al problema actual de la educación del ACNEE en las aulas ordinarias, hemos de mirar necesariamente al pasado y ver cuál ha sido la base que ha dado pie al mismo. En primer lugar tendríamos que preguntarnos cómo han sido asistidas las personas discapacitadas a lo largo de la historia, porque el trato que la sociedad ha dado a este tipo de personas ha marcado un antes y un después en la historia: han pasado de ser abandonadas (o tiradas al río) al nacer para que murieran, o

ser marginadas en la edad adulta y tomadas por bufones en las cortes, a ser incluidas en la sociedad con todos sus derechos [o al menos eso es lo que quieren hacernos creer hoy en día. Pero tras los años que llevamos de investigación en las aulas, hemos de ponerlo en duda].

Encontramos ejemplos al respecto en diferentes autores, aunque cabría destacar la obra coordinada por Gemma Cantos Pérez (2008, p.4-13) que explica que la evolución histórica de la educación especial va a estar determinada inevitablemente por la actitud de la sociedad hacia la diversidad. Esta evolución va a pasar desde la supresión de los sujetos distintos y la ignorancia sobre ellos a la atención educativa de los mismos. Esta autora hace un repaso por los antecedentes de las primeras experiencias en educación especial:

Nos habla de las instituciones manicomiales del siglo XVI. Hace alusión a las aportaciones del médico español Luis Mercado (1525-1611) también conocido como Ludovicus Mercatus que explicaron muchas de las enfermedades y males comunes de la época. Y repara en la importancia que tuvo la obra del Licenciado Lasso “El tratado legal sobre los mudos” de 1550⁷. Tomando a ambos como los precursores de lo que hoy conocemos como educación especial.

No debemos olvidar a la escritora Deborah Deutsch Smith, que nos ofrece un breve recorrido por la historia de cómo la discapacidad ha sido tratada en diferentes épocas y lugares. Hace referencia a casos concretos, como el de Balbo Balaeso (tartamudo de la antigua Roma) o a los exterminios en los campos de concentración nazi del siglo XX donde, junto a judíos y otras minorías, se mandaba a las personas discapacitadas para que fueran asesinadas⁸.

No cabe duda que la discapacidad no es algo nuevo, no es algo que haya surgido en los últimos años y a lo que tengamos que hacer frente ahora, sino que es una anomalía en la genética del ser humano, al igual que lo es en el resto de las especies. Si

⁷ *El tratado legal de los mudos* es una de las obras jurídicas más controvertida y menos conocida de la España del siglo XVI. Dicho manuscrito consta de 70 hojas y fue escrito por el Licenciado Lasso para defender los derechos sucesorios de Francisco Tovar y Enríquez (segundo hijo del Marqués de Berlanga) de modo que pudiera heredar un mayorazgo a pesar de ser sordomudo de nacimiento. Lasso puso de manifiesto la preocupación del padre que no dudó en solicitar al emperador Carlos I que eliminara las cláusulas legales que limitaban la posibilidad de heredar a colectivos tan diversos como los sordos, mudos, tullidos, dementes y monjes. Todo ello, para que su hijo Francisco heredase y le sucediera, a pesar de su sordomudez, “no por eso le quiero privar de la hacienda”, escribió el padre en su testamento. El monarca de los Austrias se lo concedió en 1546.

⁸ Anexo 5: El asesinato de los discapacitados.

nos remontamos en la historia podemos encontrar al que hoy en día es considerado como el pionero de la educación especial, el conocido Jean Marc Gaspard Itard. Nacido en 1774, fue un reconocido médico y cirujano, que escribió un diario donde se describen detalladamente los métodos que utilizó con el *niño salvaje de Aveyron*⁹, conocido como Víctor, y cuyo trabajo contribuyó de forma útil a lo que hoy conocemos como educación especial (Deutsch, 2003, p.9-12). Desde entonces se han ido formando distintas asociaciones e instituciones en las que se ha trabajado con y para personas que presentaran algún tipo de discapacidad.

También podemos hacer referencia a Herminio Domingo Palomares, que nos hace un repaso histórico de los cambios que ha tenido el trato a las personas que eran “diferentes” (como él mismo describe: deficientes o “anormales”) y cómo se ha ido evolucionando en su inclusión en la sociedad. Desde aquellas primeras instituciones como el Hospital General de París de 1656 que llegó a albergar 6000 “anormales” (un 1% de la población de París de la época) y las instituciones de “Houses of Correction” y “Workhouses” de Inglaterra (o las Züchthäuse de Alemania) hasta nuestros días (Domingo, 1983).

A partir de los años 60 y 70 del siglo XX, y en diferentes países de todo el mundo, comenzó a producirse un profundo cambio tanto en la concepción de la educación especial, como en el trato de las necesidades educativas especiales.

En 1968 se implementa la *Ley de Servicio Especial*, que asegura a todos los niños el derecho a la educación, incluyendo también a los niños con discapacidades intelectuales. Los redactores de la ley consideran importante la relación entre la persona discapacitada y el contexto que la rodea. También se empieza a extender el término de “normalización”, con el que se pretendía hacer ver que todas las personas tienen el derecho de disfrutar de una condición de vida lo más normalizada posible, dentro de la sociedad a la que pertenecen.

Siendo L. M. Dunn en 1968 uno de los precursores del movimiento de integración, al aportar cuatro razones para demostrar que las aulas de educación especial no tenían justificación:

⁹ Anexo 6: Los niños marginales y el caso de Víctor, conocido como el niño Salvaje de Aveyron.

- 1º llegó a la conclusión de que los niños con retraso mental podían hacer lo mismo en sus aulas segregadas que en las aulas ordinarias.
- 2º alude al prejuicio que iba asociado a la etiqueta de retraso mental, que conllevaba su escolarización en aula segregada, y que reduce las expectativas que el maestro puede tener de sus posibilidades de éxito.
- 3º señala que las aulas segregadas estaban, además, radicalmente discriminadas.
- 4º indica el avance que se produjo en cuanto a los diseños de programas curriculares individualizados dentro del aula ordinaria, que permite adaptar la velocidad y ritmo de aprendizaje en función de las capacidades del alumno (Cantos, 2008, p.13).

Es a partir de entonces cuando se empiezan a ver cambios en relación con las personas discapacitadas, y poco a poco se irá abriendo camino hacia lo que hoy en día se empieza a conocer como inclusión.

La escuela inclusiva se nos muestra como el espacio idóneo para lograr el reconocimiento del derecho de todas las personas, entre otras cosas, para educarnos en las instituciones formalmente reconocidas, independientemente de cuál sea el medio social, cultural o ideológico, el sexo, la raza o cualquier situación personal derivada de una diversidad funcional que acompañe a la persona.

Cuando hablamos del término “inclusión” es común confundirlo con el término “integración”. Si bien es verdad que son términos muy similares, contienen sin embargo una diferencia importante. La integración se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con y sin n.e.e. (todos en la misma clase: “juntos, pero no revueltos”), mientras que la inclusión es algo más complejo.

La escuela inclusiva resalta el sentido de comunidad (la escuela es una comunidad educativa), donde todos tengan la sensación de pertenencia a la misma, donde puedan apoyar y ser apoyados por sus familias y demás miembros de la comunidad escolar. Todos son partícipes del proceso educativo, todos aprenden juntos, y al mismo tiempo se buscan las respuestas educativas adecuadas a sus n.e.e.

Aun quedando mucho camino por recorrer en la escuela, se atisba un futuro próximo más justo e igualitario con ejemplos como el del Centro Educativo O'Pelouro¹⁰.

Ante todas estas cuestiones debemos de tener presente algo que, para nosotros es muy importante, y es que: conseguir que la diversidad funcional se enfoque en una educación inclusiva no radica en tratar de igualar a las personas con discapacidad o déficit a lo que de ordinario está considerado como “normal” (buscando que todos seamos iguales), sino tratar de educar en la aceptación y el respeto de la heterogeneidad que presenta el ser humano.

Si nos centramos en el marco legal de la educación especial en España nos damos cuenta de la constante superación que se ha llevado a cabo en las barreras que hay en torno a la integración del ACNEE. Lo cual se ha visto plasmado en diferentes textos legales, precedidos por la lucha de diferentes colectivos y asociaciones que han investigado y trabajado para que la situación de las personas con discapacidad mejorase.

1.3. ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL HASTA EL PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN

Son muchos los cambios que se han producido en los últimos años, pero aún queda mucho por hacer.

1.3.1. Legislativo en nuestro país.

En primer lugar, es necesario enmarcar el estudio a través de un rápido recorrido por la historia reciente de la atención a las personas con n.e.e. en lo referente a la evolución legislativa¹¹.

Hemos revisado los puntos más importantes de cada una de ellas junto a D. Jesús Cabrera Sanz, inspector de Educación de la Provincia de Guadalajara, que nos ha aportado su experiencia y opinión en este campo.

¹⁰ Centro neuro-psicopedagógico de educación infantil, primaria, E.S.O y E.S.P.O. Privado- concertado, que se encuentra en Baños, 81 - Caldelas - Tui (Pontevedra) y que fue fundado por Juan Llauder y Teresa Ubeira en 1973.

¹¹ Los textos legales más significativos referentes a la educación especial son presentados en el anexo 7.

Sin detenernos excesivamente en épocas anteriores en las que fueron sucediéndose situaciones de rechazo extremo, compasión caritativa, reclusión o atención institucionalizada, nos centraremos en analizar en profundidad los últimos treinta años, para entender los cambios y decisiones que se han tomado con relación a la inclusión de estos alumnos en el sistema educativo.

La idea generalmente aceptada a nivel social de Educación Especial como un sistema pedagógico que presentaba unos objetivos, métodos y medios (profesionales y materiales) netamente diferenciado del Sistema Educativo General, ha sido sustituida por una nueva concepción de esta, integrada en dicho sistema general.

Y es que la escuela inclusiva implica incondicionalmente el reconocimiento del alumno con diversidad funcional como un individuo diferente e independiente, al que han de reconocérsele unos derechos como persona, idénticos al resto de individuos de su edad, valorando sus características personales, y empleando para ello los medios que fueren necesarios.

El Programa de Educación Especial asumido por el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país se encuentra fundamentado en los siguientes puntos:

- Supone, en términos generales, dar primacía al desarrollo como persona, miembro de una comunidad o grupo social, sobre el desarrollo de competencias curriculares. Para ello, se favorece que los niños con diversidad funcional compartan su educación con los demás, en los Centros Ordinarios¹².
- Tal incorporación al sistema ordinario contempla no solo la proximidad física, sino la integración educativa, entendida como participación en las diversas tareas y actividades escolares, incluyendo la consideración de los matices diferenciales.
- Implica una estrecha colaboración entre el personal educativo ordinario y el especializado.
- Contempla una amplia gama de alternativas, que permitan a cada individuo incorporarse a aquellas que resulten más adecuadas a sus características.

¹² En el anexo 8 se incluye un listado de los colectivos de discapacitados más importantes que hay en España.

- Exige la coordinación de los diferentes servicios educativos como partes de un único sistema escolar, incorporando paulatinamente los que hasta la fecha han sido gestionados de manera autónoma.
- Defiende la idea de la Educación Especial como un proceso integral, flexible y dinámico, cuya finalidad es preparar, con los métodos y medios más adecuados, a todos los individuos con diversidad funcional para su incorporación -tan plena como sea posible- a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad.

Entendida de este modo, la Educación Especial no tiene una finalidad intrínseca diferente de la Pedagogía General. Se configura como una modalidad educativa destinada a aquellas personas que no puedan seguir transitoria o permanentemente el sistema general en condiciones normales y satisfactorias.

Resulta obvio que la Educación Especial tiene su punto de apoyo en la existencia de niños y jóvenes, de características “especiales”. Y estas características no resultan destacadas precisamente por constituir excesos aptitudinales, como sería el caso de los alumnos de altas capacidades (a quienes también habría que referirse como sujetos especiales), sino por constituir defectos de tal índole (aptitudinal).

Existen individuos con diversidad funcional en su desarrollo motriz y sensorial, y también en el cognoscitivo o intelectual, lo que ha dado origen, progresivamente en la historia, a centros, programas y especialistas dedicados su educación.

En un primer momento histórico el concepto dominante en la sociedad es el de invalidez, lisiadura o incapacidad.

Los individuos incapaces motórica, sensorial o intelectualmente son personas “especiales”, que preocupan porque son diferentes a la mayoría; como una constante objetiva, indiscutible y permanente del individuo, algo que se supone que no está sujeto a posibles cambios.

Sin embargo, al cabo de cierto tiempo las actitudes sociales cambian, asumiendo el hecho de que no todos los discapacitados se presentan en el mismo estado; razón por la cual se empieza a desarrollar el concepto de índice o grado de incapacidad o invalidez. Y razón por la que el diagnóstico, así como la valoración que se le hace a un

alumno ha de ser individual; aunque haya rasgos comunes o problemas similares, no se puede generalizar.

La incapacidad se percibe como una constante inmodificable que acompañará siempre al sujeto. Y es que, tal rigidez de pensamiento respecto a las posibilidades de mejora de los individuos discapacitados, unido a la ignorancia y los mitos que sobre la deficiencia mental y la invalidez física se instauran en la colectividad, y llevan a una actitud temerosa de rechazo al sujeto deficiente.

Más adelante la limosna y la caridad individuales se convierten en institucionales. Surgen así las Instituciones de Beneficencia que cubren las necesidades básicas de los deficientes: alimentación, habitación y vestido.

Tras las instituciones benefactoras privadas, aparece la Beneficencia Institucional del Estado. A través de ella se pretende actuar en una línea de justicia social, garantizando la supervivencia y una cierta calidad de vida de estos individuos, a través de ayudas económicas a las familias que tienen a su cargo.

En nuestro país, esta fase comienza con la actuación de las órdenes religiosas (limosna privada), destacando, por ejemplo, la acción Fray Pedro Ponce de León quien, en 1550, inició la atención y educación de los niños sordos.

También aparece el **Tratado legal de los mudos de 1550**, escrito por el Licenciado Lasso:

Que ni archimedes lo alcanço con su geometria ni licillo unores lo ymagino con toda su filosofia y artes, - ni aristotiles ni platon ni seneca ni todos otros cuantos philosophos ni aun juristas a abido en el mundo alcançaron ni entendieron ni tuvieron en natura ~ por posible ~ que pudiesen los mudos a natura ablar con sola industria juicio y curiosidad de los hombres como de presente en aqueste mi tratado y hobrecilla se discide (Lasso, 1550, p.10). Y es que, cuando se trabaja por algo en lo que se cree, se pueden obtener grandes resultados.

Esto se empieza a institucionalizar posteriormente con el establecimiento del **Patronato nacional de sordomudos, ciegos y anormales mentales en 1920** que surgía con unos objetivos muy ambiciosos que evidenciaban el carácter médico-pedagógico que se le había dado al problema. Además de asesorar al Ministerio en los asuntos

relacionados con estos tres grupos de personas con discapacidad, así como intentar fomentar su integración social.

La Escuela Nacional de Anormales de 1930 y las Casas de Salud o Manicomios de 1931, suponen otros hitos en esta misma línea de acción.

Con el desarrollo de la noción de derechos fundamentales de la persona, de los cuales nadie puede ser privado, fueran cuales fueran sus circunstancias personales: origen, nacionalidad, sexo, entre otras, entramos en una nueva etapa.

En España, la **Ley de Enseñanza Primaria de 1945**, estableció la creación de Escuelas Especiales por el Estado y el fomento de las de iniciativa privada, para la educación especial de los niños con perturbaciones, deficiencias e inadaptaciones de orden sensorial, físico, psíquico, social o escolar.

En 1948 en París, se firma la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (DUDH), Resolución 217 A (III), en cuyo artículo 26 se dice que: *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.*

En 1953, se creó el **Patronato de Educación para la Infancia anormal**.

Estos modos de acción social institucional empezaron a dar resultados, ya que los discapacitados, cuando son atendidos profesional y específicamente progresan apropiadamente, resultando más capaces de lo que se suponía unos decenios antes.

Se considera que los individuos con diversidad funcional requieren unas atenciones especiales. No obstante, la detección del alto coste que supone la atención especializada, así como los escasos objetivos que se logran en lo que se refiere a la participación en la vida social de estos sujetos, hace surgir en los foros internacionales de educación la idea de sustituir el principio de especialización por el de normalización.

Llega un momento en que se supera la actitud sobreprotectora predominante y se pasa a considerar que, en cuanto a lo que se refiere a este individuo, sus particularidades aptitudinales no deben ser causa que les impida gozar del derecho a aprender a vivir con los inconvenientes, riesgos, privilegios, ventajas y libertades que cualquier otro ciudadano.

A partir de la década de los setenta aparecen dos grandes leyes y dos documentos más técnicos, que inician un nuevo camino en la atención a los discapacitados, que ya no tendría retorno:

- La ONU proclama la **Declaración de los Derechos del Deficiente o retrasado mental**, Resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General, de 20 diciembre 1971, entre los que se destaca el derecho a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y aptitudes.
- Poco después en nuestro país se crea el **Instituto Nacional para la Educación Especial**, por el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo.
- **La ley 14/1970 General de Educación 4 de agosto**. Es la pionera en hablar de la Integración escolar (artículo 51), aunque mantiene la Educación Especial en paralelo a la escuela ordinaria e intenta dar una respuesta educativa a los "deficientes e inadaptados" con la creación de las aulas de Educación Especial (artículo 49).
- **La Constitución Española de 1978** sienta las bases de una nueva concepción de la Educación Especial.

En su artículo 27 declara el derecho a la educación de todos los ciudadanos. En su título 4 señala que "los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos y sensoriales".

- **El Informe Warnock**. Analizaba la situación de la Educación Especial en Inglaterra, Escocia y País de Gales, pero pronto se convirtió en el referente internacional para tener en cuenta a la hora de plantear cualquier política sobre integración escolar al acuñar, por vez primera el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Fue un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica presidida por Mary Warnock. Encargado en 1974 y publicado en 1978.
- **El Plan Nacional de Educación Especial 1978** elaborado por el extinto INEE (Instituto Nacional de Educación Especial), con gran visión de futuro según muchos

profesionales de la educación, y que introduce la filosofía de la Integración a través de los principios que luego serían definitivos: normalización, integración, sectorización de servicios e individualización de la enseñanza. Estos principios están recogidos posteriormente en la Ley de Integración Social del minusválido de 1982 y en el Decreto de Integración Escolar del 6 de marzo de 1985.

Es importante destacar, por tanto, el período entre 1982 y 1985 por lo significativo de estas dos grandes normas previas al proceso integrador en nuestro país:

- **La Ley de Integración Social del Minusválido 13/1982 de 7 de abril** (conocida popularmente como L.I.S.M.I.) que desarrolla el mandato constitucional y crea el marco legal para el adecuado proceso de integración en todos los ámbitos: laboral, educativo, etc.

En su artículo 23 define como principio rector de la política educativa la integración de los minusválidos en el sistema ordinario:

- 1. El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce.
- 2. La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario.

- **El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (R.D. 334/85 de 6 de marzo)** asume la nueva concepción de la Educación Especial que recorre Europa, desde que se difunde el informe Warnock.

Pone el acento en las necesidades educativas en lugar de en los déficits enfatizando los apoyos dentro de la escuela. Menciona ya el tema de los apoyos y las adaptaciones curriculares y anuncia el programa de integración como plan experimental a ocho años.

Reitera este Real Decreto las directrices de la L.I.S.M.I. sobre los principios a seguir con los minusválidos: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Promueve la integración de la Educación Especial en el sistema educativo ordinario. Y tuvo como resultado la iniciación en el curso 1985/1986 del programa de integración en E. primaria. Ese programa se ha generalizado en educación primaria y, desde el curso 1992/1993 se ha extendido a la ESO.

Posteriormente se promulgan gran cantidad de normativas que nos traen a la situación actual. A saber: las nueve órdenes ministeriales sobre planificación de la integración, tanto en primaria como en el segundo ciclo de la ESO, la misma L.O.G.S.E. y los decretos que la desarrollan (de enseñanzas mínimas, curriculares y de evaluación) y finalmente el Real Decreto sobre ordenación de la educación de los ACNEEs que sustituye al anterior:

- **Las Órdenes Ministeriales de 20 de marzo de 1985, 30 de enero de 1986, 16 de enero de 1987 y 25 de febrero de 1988**, sobre ampliación de la Integración en primaria marcan las directrices y condiciones que han de tener los centros escolares para. llevar a cabo la misma.

Entre las condiciones que se piden a los centros están:

- Los acuerdos mayoritarios de claustro y consejo escolar.
- La prioridad para empezar a integrar preescolar.
- Integrar a dos niños por aula.
- Y garantizar la continuidad.

Por su parte la Administración ofrece:

- Un centro por cada 100 o 150.000 habitantes.
- Una *ratio* entre 25 y 30.
- Una atención preferente de los Equipos de Orientación.
- Un profesor de apoyo por cada 8 unidades.
- Facilitar la formación del profesorado y su estabilidad.
- Y considerar mérito docente la participación en el programa.

- **Las Órdenes Ministeriales del 2 de enero del 1989 y del 15 de enero del 1990**, también en primaria, son las dos últimas y en ellas ya no se exige el acuerdo mayoritario de los claustros, sino que las direcciones provinciales pueden proponer y de hecho así lo hicieron- centros de integración en aquellas zonas donde no exista oferta o ésta no sea suficiente.

En estas convocatorias se explicita que los Proyectos Educativos de los centros deberán recoger todo lo referente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Las Órdenes Ministeriales sobre planificación de la integración en la ESO de 16 de noviembre de 1990, 16 de diciembre de 1991 y 16 de febrero del 1993**, indican las directrices que se piden a los centros; aquí se remarca el carácter voluntario y experimental a tres años. Se cuenta con más apoyos (un Departamento de orientación puede tener hasta 6-7 profesionales).
- **La ley 1/1990 de 3 de octubre, sobre Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)** dedica el capítulo V titulado *De la educación especial* implanta las bases de lo que hoy llamamos atención a la diversidad.

Artículo 36:

- El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
- La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
- La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar.
- Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial). Dicha

evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37:

- Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
 - La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
 - La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
 - Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- **Los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y de currículum (junio y - septiembre de 1991), así como las Órdenes Ministeriales de 12 de noviembre de 1992** sobre evaluación, tienen en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales y las medidas de atención a la diversidad que éstos precisan.

- **El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (B.O.E. del 2 de junio)** sobre ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales actualiza el Real Decreto 334/1985, definiendo el concepto de necesidades educativas especiales, según sean estas temporales o permanentes y según se atribuyan a la historia educativa y escolar, a condiciones especiales de sobredotación (capítulo II) o a condiciones personales de discapacidad sensorial, motórica o psíquica (capítulo III).

También se determinan, las condiciones para realizar las adaptaciones curriculares, y para los recursos y la escolarización, así como para la Formación Profesional Adaptada, la Garantía Social Específica o los Programas de transición a la vida adulta. Como especialmente significativos recogemos los siguientes artículos:

Artículo 6. Proyecto curricular:

- Los centros docentes, en aplicación del principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, incluirán en su proyecto curricular medidas de carácter pedagógico y organizativo de funcionamiento previstas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales que se escolaricen en ellos.
- Los profesores que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales realizarán, con el asesoramiento de (...) los departamentos de orientación, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos.
- El proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales tenderá, en cualquier caso y circunstancia, al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las respectivas etapas educativas.

Artículo 7. Adaptaciones curriculares:

- Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el marco de la atención a la diversidad, podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los

elementos del currículum, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos.

- En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículum, previa evaluación psicopedagógica realizada por los departamentos de orientación.
 - Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- **La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (B.O.E. del 23 de noviembre) de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes**, conocida por sus siglas (LOPEGCE) señala en su disposición adicional segunda “Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales”:
 - Las administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolló eficazmente la idea integradora. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de la conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
 - Las administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos.
 - El marco normativo específico sobre el **derecho a la educación de las personas con discapacidad, parte del artículo 27 de la Constitución Española**, que reconoce el derecho de “discriminación alguna” por “cualquier circunstancia o condición personal” y el art. 49 CE que, sin reconocer derechos fundamentales, sí ordena a los Poderes públicos realizar una política de integración de los discapacitados.

Estos preceptos, desde la temprana STC 38/1981, de 23 de noviembre, han de ser interpretados, en virtud del artículo 10.2 y a la luz de lo dispuesto en los tratados internacionales que España haya celebrado sobre la materia.

En este sentido, cobra especial relevancia la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006, ratificada por el Estado español mediante Instrumento de Ratificación publicado en el BOE el 21 de abril de 2008, que parte como principio de *la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso* (Preámbulo, letra j).

Respecto del derecho a la educación, su art. 24.1 les reconoce expresamente el mismo a las personas discapacitadas, indicando que *para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles*, debiendo garantizar dichas partes, según el art. 24.2, entre otras medidas:

- Que las personas con discapacidad no queden excluidas del Sistema General de Educación.
- Que se hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- Que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- Que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (letras a, c, d y e, respectivamente).

En el art. 2 de la Convención se prohíben todas las formas de discriminación de estas personas, entre ellas la denegación de ajustes razonables, entendiendo por éstos las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o

ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

- **La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, también prevé en su art. 74.1 que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”, de forma que la escolarización de estas personas en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Dicha norma dispone, por otra parte, que la valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas, correspondiendo a éstas últimas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales (art. 74, 2 y 4).

- **La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)** mantiene todo el precitado título II, Equidad en la Educación, capítulo I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La equidad tiene que garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- **El 15 de febrero de 2019 se aprueba la Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE) también conocida como Ley Celaá.** Con esta ley se pretende derogar por completo la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Pretende recoger las medidas necesarias para garantizar el derecho a la educación inclusiva, y fija un plazo de diez años para integrar a los ACNEEs en centros ordinarios con los recursos que sean

necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con diversidad funcional.

1.3.2. Las necesidades educativas especiales.

Siguiendo el texto *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares* editado por el Ministerio de Educación y Ciencia podemos decir que la educación es una tarea eminentemente finalista en la que los objetivos fijados determinan completamente todo el proceso a desarrollar.

Una vez fijados los objetivos generales existen determinados alumnos que van a necesitar más ayuda o una ayuda distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum correspondientes a su edad (ya sea por causas personales, carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada). Es el caso en que se necesita compensar dichas dificultades por medio de adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum. Tales necesidades especiales sólo podrán determinarse tras un amplio proceso de evaluación del alumno, así como del contexto escolar y socio-familiar.

En referencia a este aspecto, podríamos añadir que, el término de necesidades educativas especiales no es un eufemismo para designar a los alumnos con diversidad funcional llamados hasta ahora deficientes o discapacitados. Se trata de un término estrictamente educativo, que nos remite a la respuesta educativa; donde no todos los alumnos con necesidades educativas especiales tienen un déficit sensorial, motor o intelectual:

- Algunos alumnos pueden presentar necesidades especiales como consecuencia de dificultades o carencias en su entorno familiar o social.
- Otros como consecuencia de una historia de aprendizaje complicada.
- Incluso en alumnos con una deficiencia similar, las diferencias individuales pueden ser muy grandes. Por lo que las respuestas educativas necesarias serán también distintas en cada caso o, al menos, deberían serlo.

Además, hemos de ser conscientes que, en muchos de los casos, las necesidades educativas especiales se ponen de manifiesto tras la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

Tras el estudio que hemos realizado en los centros educativos hemos comprobado que en todos los niveles educativos existe un conjunto elevado de alumnado con problemas y dificultades generalizadas de aprendizaje que se extienden a casi todas las áreas curriculares. Dentro de este alumnado con dificultades podemos encontrar:

- Aquellos alumnos sin limitación física, intelectual o afectiva pero cuya historia de aprendizaje está llena de fracasos, habiendo acumulado retraso en las áreas instrumentales o en el resto de las áreas curriculares.
- Y un segundo tipo de alumnado con dificultades permanentes asociadas a deficiencias psíquicas, sensoriales o motoras.

La tarea del profesorado se hace especialmente difícil no sólo ante el desfase curricular, sino también ante los problemas de comportamiento e inadaptación escolar que se originan.

Todos estos problemas son distintos y, por consiguiente, exigen una solución disímil. No podemos presentar un remedio general que permita resolverlos todos de manera sencilla y rápida, y es que cada problema requiere un estudio individualizado y un tratamiento igualmente específico.

La L.O.G.S.E. por su parte, para señalar estas dificultades introdujo el término de alumnos con necesidades educativas especiales. Lo que supuso básicamente:

- Que el fin de la educación sea el mismo para todos los alumnos. Aunque, evidentemente, podrán alcanzarlos en distintos grados y con distinto tipo de ayuda.
- Que debe educarse en los contextos normalizados, dentro del sistema educativo ordinario, aunque se requiera una provisión especial de medios y recursos.

Dicho esto, cabe deducirse que, de manera general, puede haber alumnos con necesidades educativas especiales con y sin déficit, y que se requiere un proceso

minucioso de evaluación de cada alumno (características individuales, contexto escolar y entorno socio-familiar).

Entre las distintas dificultades que pueden presentar los alumnos, algunas podrán ser resueltas por el profesor de manera ordinaria, pero existirán otras de mayor grado para las cuales necesitará ayuda.

El criterio básico para considerar las necesidades educativas especiales será el de haber agotado las medidas ordinarias individuales y colectivas, siendo precisa la intervención de especialistas.

La legislación posterior ha ido estableciendo que deberán considerarse alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que hayan sido evaluados y tengan dictamen de escolarización, realizados por los equipos de orientación.

Un aspecto que se necesita tener en cuenta es el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales:

- **Carácter interactivo de las dificultades:** supone considerar que las causas no están en el alumno por sus características particulares de una manera exclusiva, sino que también es preciso analizar el entorno. Y es que, si se considerase a un alumno o alumna como ACNEE, presuponiendo que no aprende o aprende poco, tendríamos bajas expectativas e inconscientemente, un menor compromiso.
- **Carácter relativo:** se hace preciso considerar que las necesidades educativas son relativas y dependen de la respuesta educativa. Si ésta es rígida o uniforme las intensificará. El alumno que no llega, en principio, a los mínimos exigidos para un determinado nivel requiere: experiencias directas, mediación de iguales, ambiente cooperativo, reforzar sus esfuerzos, contextualizar sus aprendizajes, secuencias de aprendizaje detalladas.

Las necesidades educativas van a derivarse, por tanto, del propio alumno, pero también del contexto en el que éste se desenvuelve.

Para Martin Wedell el desarrollo del niño no es lineal, representa el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales en el siguiente gráfico donde se puede ver la influencia directa que tienen los recursos y el tiempo que se dedica al alumno en un aumento de las posibilidades de aprendizaje y superación de las

dificultades derivadas de la diversidad funcional o problema que presente dicho alumno (Wedell, 2009):

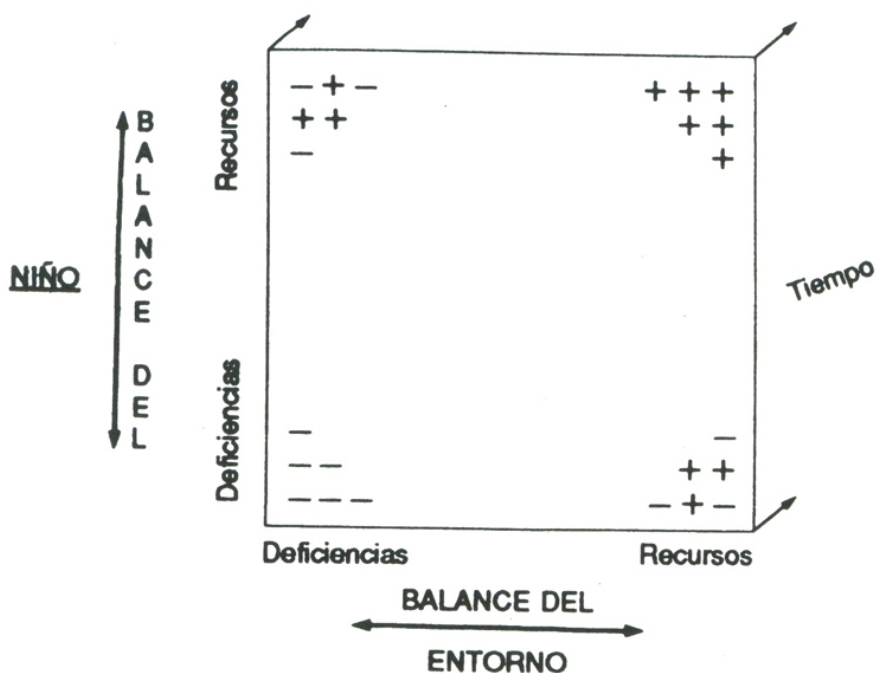


Gráfico 1: Relación de recursos, deficiencias y tiempo en las necesidades educativas.

El lado izquierdo del cuadrado se refiere a las deficiencias y recursos de los niños (las habilidades que tienen, si tienen o no discapacidad, la motivación personal...).

El lado horizontal representa las deficiencias y recursos del entorno (el método de enseñanza empleado, el contexto...).

Las flechas diagonales que hay en las esquinas indican el tiempo (y lo que implica elemento temporal es que a lo largo del desarrollo y la educación del alumno pueden variar las características tanto del contexto educativo como del propio alumno).

Los signos más y menos que aparecen en las esquinas del cuadrado representan distintos niveles de interacción entre las influencias del ambiente que le rodea y del propio niño.

Para concluir, presentamos un cuadro con las principales diferencias entre la arcaica categorización de un alumno como “deficiente” y su actual consideración como “alumno con necesidades educativas especiales”.

| ALUMNOS DEFICIENTES | ALUMNOS CON N. E. E. |
|---|---|
| Lleva a proporcionar recursos especiales exclusivamente para los alumnos deficientes. | Obliga a la escuela ordinaria a dar respuesta a la diversidad de los alumnos y a dotarse de recursos para esa diversidad. |
| Hace creer que las dificultades tienen su origen en el niño. | Las dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo: alumno, contexto de enseñanza y aprendizaje. |
| Carácter estático y determinante. | Son relativas y cambiantes. |
| No proporciona información suficiente para planificar la intervención educativa. | Obliga a referir las necesidades de los alumnos con relación al currículum escolar. |
| Establece distintas categorías de alumnos. | Las necesidades educativas forman un continuo. |

1.3.3. La respuesta a las necesidades educativas especiales desde el currículum.

Cuando en distintos documentos oficiales se habla del proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales, se utiliza con frecuencia el término “el reto de la integración”. Esto nos da una idea de las dificultades que entraña.

Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen el mismo derecho que los demás a recibir una respuesta en los mismos contextos educativos que el resto de los alumnos, pero esto conlleva algunas dificultades específicas, por ejemplo, en el caso de la Educación Secundaria.

En primer lugar, nos encontramos el aumento en el número de profesorado, lo que supone un gran cambio para unos niños que vienen de la estabilidad que ofrece el tener un profesor que está con ellos la mayor parte de la jornada lectiva.

Una segunda fuente de dificultad proviene de que el nivel de exigencia curricular se incrementa a medida que subimos cursos, aumentando la distancia entre lo que sabe y puede realizar el alumno con necesidades educativas especiales, y los objetivos y contenidos establecidos. La separación con el nivel del grupo-clase se hace mucho más evidente, lo que en ocasiones trae aparejada una mayor separación y rechazo social.

En nuestro país la experiencia de la integración (que no inclusión) de los ACNEEs en la Educación Primaria ofrece unos resultados alentadores de futuro, sin embargo, sus resultados no son enteramente extrapolables a la etapa Secundaria.

Es necesario establecer una respuesta desde los centros ordinarios, y los elementos con los que contamos actualmente para dar respuesta educativa son:

- La estructura y organización del centro y del aula (tiempos y espacios).
- La metodología didáctica del profesorado.
- Los recursos personales y materiales.
- Los propios elementos curriculares: objetivos, contenidos y evaluación del aprendizaje.

Sin embargo, la cuantía y calidad de los recursos, en la mayoría de los centros, deja mucho que desear: tanto por falta de recursos materiales y personales como del uso que se les da a los que se tienen¹³. Además, el enfoque de las clases y el afán de inclusión del ACNEE han de seguir trabajándose ya que, según nuestro estudio, muchos de estos alumnos están escolarizados en un centro ordinario, pero son poco más que meros objetos de exposición en la clase. Su respuesta educativa no se ajusta ni de lejos a lo que debería ser, según el currículum ni las expectativas propias de dicha etapa.

1.3.4. La integración escolar como respuesta educativa.

Desde un punto de vista histórico, las soluciones generales adoptadas para la atención a los alumnos con dificultades en el sistema educativo han evolucionado. Pasando de una propuesta curricular distinta para los ACNEEs (0% en común con el resto de alumnos), ya fuera en centros específicos o en aulas separadas dentro del propio centro ordinario (compartiendo recreos e instalaciones); hasta el actual desarrollo de programas de integración en aulas ordinarias, donde los ACNEEs pueden beneficiarse de los medios y recursos puestos al servicio de todo el alumnado.

La primera opción de currículum a la carta que vendría dada por los centros específicos o las aulas separadas en los centros ordinarios da muchas posibilidades, pero

¹³ En el anexo 9 se incluye un estudio sobre la falta de recursos para trabajar con ACNEEs en los centros educativos de la provincia de Guadalajara.

no garantiza una formación básica común equilibrada ni tampoco un proceso de integración social adecuado.

La segunda opción donde se desarrollan programas en centros ordinarios parece la ideal, pero plantea dificultades, sobre todo por la ampliación de la escolaridad obligatoria: existe una mayor cantidad de intereses distintos, motivaciones y capacidades mucho más acusados que en etapas anteriores. Es preciso reconocer la dificultad de atender a la diversidad desde esta opción.

La Educación Especial en su sentido clásico empezó a cuestionarse, haciéndose necesaria una nueva concepción que no segregase a los alumnos, sino que intentase la integración educativa del mayor número de los mismos. Por eso deja de entenderse como la educación de un determinado tipo de alumnos, y pasa a considerarse como la diversificación de la respuesta educativa necesaria para atender a todos ellos.

- Aspectos básicos a considerar:
 - El principio de normalidad:
 - El alumnado del programa de integración debe beneficiarse de los recursos y servicios educativos ordinarios del centro.
 - Supone el acercamiento del alumnado al medio social donde se desenvuelve habitualmente (localidad, barrio, grupo de amigos). Hace que su entorno sea su referencia y que pueda participar en él.
 - Supone también ventajas físicas (evita desplazamientos que conllevan la necesidad de madrugar, de no poder ir solos, etc.).

- Las dificultades curriculares:

Los aprendizajes se van haciendo cada vez más complejos, y existirán más dificultades para acceder a los objetivos y contenidos programados. Por eso surge el término *necesidades educativas especiales*. No es un eufemismo, es un término educativo que lleva a la respuesta educativa que permite progresar según sus necesidades.

- Características del alumnado:
 - Los déficits (sensoriales, motóricos o intelectuales) no son iguales, sino que dependen de las características particulares de la persona y de su entorno socio-familiar.
 - Incluso si se trata del mismo déficit existen grandes diferencias. El criterio de clasificación no es el déficit, sino la respuesta que necesita el alumno concreto en función de sus dificultades.
 - Las necesidades educativas especiales son fruto de la interacción entre las características personales y el contexto escolar. Se hace precisa una evaluación rigurosa del contexto.

Los ACNEEs lo son del Centro. Y es éste el que debe organizarse para darles la respuesta más adecuada.

1.3.5. Influencia del ACNEE en la organización de los centros.

Cada centro debe tener su Proyecto Educativo (P.E.C.) y su Proyecto Curricular (P.C.) o Programaciones didácticas donde se contempla, entre otros muchos aspectos, la existencia de ACNEEs, y debe organizar la respuesta más adecuada posible para que toda la diversidad de alumnos alcance los objetivos educativos.

Debe tratar que todo ello sea posible en un entorno lo menos restrictivo posible (en su clase y con sus compañeros). Luego el papel fundamental, el eje del trabajo, son el tutor y equipo de profesores; la responsabilidad no debe desplazarse a otros profesionales externos (lo que requiere una respuesta global del centro, y no pasarse la responsabilidad de unos a otros sin que nadie haga nada).

No basta con que las decisiones sean consensuadas o establecidas por mayoría, sino que todos los profesores del claustro deben comprometerse a llevarlas a cabo. Por lo tanto, el centro deberá plantearse un proyecto realista diversificando su respuesta ante la complejidad de la sociedad y de sus alumnos.

No se trata sólo de incorporar a alumnos con diversidad funcional al aula (algo que, sin duda, es muy importante) sino de favorecer un enfoque más individualizado, más activo y centrado en el alumno. Así será posible que los derechos fundamentales de la persona (normalización, derecho a la educación, igualdad de oportunidades y respeto de los derechos humanos) cobren sentido mediante la atención personalizada del

sistema educativo, y en el caso de los ACNEEs mediante su inclusión en el sistema educativo ordinario.

Se hace preciso un examen exhaustivo de la realidad del centro para conocer su contexto socio-cultural, los recursos de que dispone, el tipo de alumnos que tiene y las experiencias anteriores (tanto positivas como negativas) que permitirán corregir los errores cometidos.

Desde el punto de vista de las necesidades educativas especiales sería necesario tener en cuenta la identificación de los ACNEEs (entendida en sentido amplio): alumnos superdotados, con carencias socio-culturales, con dificultades temporales (separación de los padres, ...), con déficits temporales o permanentes (fracturas, enfermedades puntuales...) y con circunstancias especiales en determinadas áreas.

Además, la existencia de ACNEEs deberá ser contemplada desde el principio por el centro si se quiere dar la respuesta más adecuada a este tipo de alumnado. Para ello, será necesario:

- Situar el punto de partida en el nivel idóneo para los alumnos (según sus carencias y potencialidades) para lo que es preciso el estudio previo de las mismas por parte del profesorado.
- Realizar los cambios organizativos precisos.
- Introducción de las metodologías didácticas adecuadas.
- Utilización de los criterios de evaluación idóneos.
- Que exista una respuesta coordinada y coherente que garantice la continuidad a lo largo de su escolaridad.
- Que exista una determinación clara del tipo de colaboración entre profesorado y profesorado de apoyo, y de cómo se desarrollará el apoyo dentro del aula.

1.3.6. Los apoyos en las distintas etapas del desarrollo.

Es esencial la atención temprana. Se establecerán actuaciones específicas desde el Centro Base, pero es fundamental e insustituible la colaboración con el entorno familiar y la coordinación con otras instituciones y servicios (Sanidad, Servicios

Sociales; servicios a nivel de Comunidad Autónoma y/o municipales; asociaciones de padres, culturales...).

En los años de escolaridad obligatoria (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades para el logro de los fines generales de la educación. Lo que implica que en los Centros dispongan de los medios personales de apoyo necesarios y especializados, así como materiales y recursos adecuados. Deben promoverse los cambios metodológicos y organizativos que sean precisos (en el centro y en el aula) dando prioridad a las actuaciones ordinarias siempre que sea posible (dejando las específicas únicamente en los casos estrictamente necesarios).

Andar significa para el niño algo muy distinto de lo que significa para nosotros. El niño no quiere llegar a un sitio determinado, sólo quiere andar; y como sus piernas son desproporcionadas con las nuestras, no debemos permitir que nos siga, sino seguirlo...esta es la norma de la educación en cualquier aspecto. El niño tiene sus leyes de desarrollo, y si queremos ayudarlo a crecer, debemos seguirle, no imponernos a él.

“No me sigan a mí, sigan al niño” ... “El niño es el maestro”.

María Montessori

CAPÍTULO II

ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS AULAS

2.1. DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA ESCUELA

Tras nuestro estudio hemos podido comprobar que son muy diferentes los casos de diversidad funcional que llegan a las aulas, sin embargo, la forma de actuación con unos y otros es muy similar.

2.1.1. El caso de la sordera: especial interés desde el área de música.

Está claro que hay diferentes problemas que afrontar cuando hablamos de educación y sordera, pues el trabajo o nivel de intervención no se limita a lo meramente académico, sino que habrá que tener presente que la intervención del maestro será a nivel intelectual y social, pero con un factor congénito presente que hará necesario un trabajo individualizado y adaptado.

Hay algo que debe quedar claro con respecto a la sordera y es que, ésta no afecta a la capacidad intelectual del individuo ni a su habilidad para aprender. Pero hay que ser conscientes de que su forma de aprendizaje y de acceso a la información es relativamente distinta, por lo que si un niño sordo sólo recibe la estimulación lingüística de los niños que no presentan problemas auditivos, probablemente surgirá un problema de aislamiento involuntario (o voluntario, dependiendo del caso concreto) y el consecuente retraso en el aprendizaje del lenguaje que podrá causarle, con gran seguridad, un retraso escolar.

Además, este retraso escolar tiende a ser acumulativo ya que el niño sordo (después adolescente) podrá llegar a tener un retraso escolar que, en algunos casos, puede superar los cuatro años.

¿Y que supondrá eso? Pues que el alumno se separará de sus compañeros (que seguirán avanzando mientras él se queda atrás), que se podrá sentir frustrado e, incluso en ocasiones, podrá tener ganas de abandonar sus estudios antes de acabar la Educación Obligatoria.

Pero ¿qué ocurre si el niño sordo recibe una estimulación lingüística precoz mediante el lenguaje de signos, además de todo lo que pueda suponer el lenguaje hablado? pues que, casi con toda seguridad, tendría un rendimiento escolar más eficiente. Pues, al igual que parece suficientemente demostrado que existe un período crítico con relación al aprendizaje del lenguaje, parece ser que también existe una edad crítica en cuanto al aprendizaje de la lengua de signos.

Autores como Oliver Sacks nos dicen que *hay pruebas de que los niños que aprenden a hablar por señas tarde (después de los cinco años) nunca llegan a alcanzar un dominio de la gramática fluido e impecable, que se pueda considerar natural, como el que logran los que lo han aprendido desde el principio* (Sacks, 2003, p.135). Sobre todo, los que lo aprenden desde la cuna porque sus padres son sordos, y es el primer y más cercano lenguaje que han conocido.

Centrándonos ahora en el área de música, cabría por tanto preguntarnos: ¿Puede una persona sorda aprender a solfear o leer e interpretar música con un instrumento? ¿Puede una persona privada del sentido del oído disfrutar de la música? La respuesta es, por nuestra parte y sin lugar a duda, un rotundo sí.

2.1.2. La escuela inclusiva: ¿realidad o ilusión?

Desde hace mucho tiempo se viene hablando de la integración de los alumnos con discapacidad en la escuela, y hace relativamente poco tiempo se ha presentado el término de inclusión con la llamada *Escuela Inclusiva*.

Como su propio nombre indica, es la escuela que incluye a todos los alumnos en la realidad educativa de cada día. Donde los estudiantes no comparten solo el espacio físico, sino que juntos conforman una sociedad educativa. Es la escuela que no entiende las diferencias como un problema (entre las que incluimos discapacidad, déficit, etc.), sino como un valor a integrar para enriquecimiento del grupo: aprendemos y crecemos juntos.

Han sido numerosos los estudios y propuestas que persiguen que la escuela sea un lugar para todos, independiente de la condición personal. Sin embargo, esta escuela donde todos tienen cabida y pueden aprender disponiendo de los medios que precisen, aún no se ha conseguido según nuestro criterio y el de otros autores como, por ejemplo, los autores de la obra *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales* (Fernández, 2009, p. 5-8).

En esta serie de ensayos y experiencias encontramos informes con los que coincidimos, por ejemplo: reivindicar una escuela igualitaria y comprensiva no significa negar la heterogeneidad ni el déficit, sino por el contrario rescatarlos y, en consecuencia, educar en el respeto por la diversidad. Sin embargo, como ellos mismos dicen, *se detecta una formación no acorde de los docentes para recibir en sus aulas a estos niños*. Lo que refuerza nuestra hipótesis de que las universidades deberían revisar sus planes de estudio, y replantearse la formación del profesorado en la educación inclusiva.

Podemos hacer referencia a numerosos autores que nos hablan de integración, inclusión y su relación con el ámbito educativo, pero destacaremos a María José Borsani y a María Cristina Gallicchio que nos dicen que:

La heterogeneidad y la diferencia son enriquecedoras; una fuente de intercambio y aprendizajes, siempre y cuando se efectivice, como lo planteaba Vygotsky, dentro de los límites que señala la zona de desarrollo próximo, donde la diversidad potencia el desarrollo (Borsani y Gallicchio, 2008, p.28).

Y es que, la integración de la que estas autoras hablan, así como la inclusión de la que hablamos nosotros, tan sólo es posible en aquella institución escolar que posea las siguientes condiciones: el deseo de participar en el proyecto, la posibilidad de sostenerlo (porque cuenta con docentes interesados y preparados) y los medios materiales necesarios para ello.

Además de esto, existen otros motivos que justifican nuestro estudio como es, por ejemplo, el alarmante escaso número de alumnos con diversidad funcional que podemos encontrar a principios del siglo XXI en nuestras aulas ordinarias. Hecho que hemos podido comprobar gracias al estudio previo que hemos realizado a nivel provincial y que, a su vez, nos hace plantearnos una cuestión muy importante: ¿cómo podemos hacer que la inclusión sea posible en nuestras escuelas?

Lo primero que hay que tener en cuenta es que no podemos olvidar el hecho de que *toda persona tiene derecho a la educación* (art.26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), pero el motivo por el que ese derecho se ve restringido cuando el que pretende acceder a él presenta diversidad funcional, es aún una incógnita para

muchos. Ya lo dice el refrán: *Nunca se conoce realmente a una persona, hasta que uno se calza sus zapatos y camina con ellos*¹⁴.

Habrá que investigar cuáles son las causas que nos han llevado a una sociedad donde sólo aquellos que entran dentro de los parámetros estandarizados como “normales”, tienen pleno acceso a la escuela ordinaria, mientras que los alumnos que por un motivo u otro presentan diversidad funcional se ven, en la mayoría de los casos, “invitados” a estudiar en centros de educación especial, porque los medios personales y materiales (así como el desinterés de muchos centros) no permiten su inclusión en la escuela ordinaria.

Hemos de comentar el caso de un centro escolar ordinario de la capital de Guadalajara que remitió, a los pocos días de haber empezado las clases, a dos alumnos con espectro autista al centro específico Virgen del Amparo, porque desde el centro de origen decían que no podían trabajar con ellos.

Tras haber hablado con los profesores y el consejo escolar del centro específico, y después de haber visto cómo trabajaban allí con estos dos alumnos, nos dejaron claro que el cambio de colegio no se tendría que haber producido. Esos alumnos podían y debían estar en un centro ordinario, dado que sus características personales no eran tan severas como los profesores y dirección del centro de referencia pretendían hacer ver.

Otros casos significativos que nos hemos encontrado han sido los de algunos alumnos con sordera. Los profesores de música manifestaban tener serios problemas a la hora de enseñarles música porque, según nos decían, no sabían o no podían trabajar con estos alumnos. A lo largo de este trabajo, aportaremos algunas ideas de cómo trabajar la música con personas hipoacúsicas o sordas¹⁵, destacando los beneficios que ésta puede reportarles. Para ello es importante tener en cuenta las limitaciones intrínsecas a su discapacidad, así como la mejora considerable que la música puede suponer en su autoestima, en su integración en el grupo-clase y en su socialización, todo ello centrado en el trabajo que se puede desarrollar en la escuela.

En los casos que nos hemos encontrado durante las visitas a los centros, hemos realizado un estudio de cómo se había venido trabajando con estos alumnos y cuáles

¹⁴ Anexo 10: “Por cuatro esquinitas de nada”.

¹⁵ En el anexo 11 se incluye información sobre las personas con hipoacusia o sordera: el caso de Ludwig van Beethoven.

eran sus características particulares. Con la información que nos proporcionaban desde el centro y nuestra observación directa, elaboramos unos trabajos de puesta en práctica que mejoraron la inclusión de estos alumnos en el grupo y permitieron el acceso a la información que se les pretendía ofrecer. Eso ha supuesto un trabajo muy interesante para nosotros, ya que nos ha permitido poner en práctica diferentes estrategias, dependiendo de las características propias del alumno, de la clase, del profesor y de los medios de los que disponíamos en cada caso.

Más adelante presentaremos una visión general y real de la presencia de personas con hipoacusia severa o sordera, así como de personas que padecen el síndrome del Espectro Autista que podemos encontrar actualmente en nuestras aulas ordinarias.

2.2. LA *RATIO*: ¿PROBLEMA O EXCUSA?

Después del sondeo de centros llevado a cabo durante nuestro estudio, podemos hablar de un factor que hoy en día afecta a las clases de algunos centros (principalmente de la capital-Guadalajara-). Según nos confirman muchos de ellos, cuentan con una *ratio* elevada que influye negativamente a las dinámicas de clase. Sin embargo, según nuestro criterio, podría no ser un problema si se enfocase la educación de otra manera.

Esto supone que, según el testimonio de muchos profesores que han colaborado con nosotros durante estos años, se dificulte el enfoque educativo individual; prima lo general frente a lo particular. ¿Y qué ocurre con esto? Pues que aquellos alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. se ven desfavorecidos en apoyo de la mayoría o del *bien común* (como referían algunos docentes).

Son muchas las noticias que nos llegan desde la consejería de Educación con respecto al aumento de la *ratio* en las capitales de provincia, pero también se afirma que en cualquier caso no se supera la *ratio* máxima.

Se ha asegurado que el 90% de los centros educativos de la región tienen una *ratio* de alumnos por aula de en torno a 17-20 alumnos por clase, siendo inferior a la *ratio* máxima que marca la ley que es de 30 estudiantes¹⁶.

¹⁶ En el anexo 12 se comenta detalladamente el problema de la *ratio*.

Es cierto, que en aquellos casos en los que hay alumnos con n.e.e. es necesario intensificar el esfuerzo y bajar la *ratio*, pues cada alumno que esté diagnosticado como ACNEE puede ocupar lo que serían dos plazas educativas. Así pues, la clase en la que haya un ACNEE tendría una *ratio* máxima de 29 alumnos. Admitiéndose un máximo de dos ACNEEs por aula, lo que equivaldría a 28 alumnos.

Sin embargo, ateniéndonos al estudio realizado, podemos asegurar que los profesores y los centros siguen hablando de masificación en las aulas y problemas con la *ratio*. Hemos podido observar que la desigualdad de alumnos en los centros de la provincia de Guadalajara es evidentemente clara.

Guadalajara cuenta con una población de 246.151 habitantes, un 33% de los cuales viven en la capital. Hay 288 municipios en la provincia, de los cuales las tres cuartas partes tienen menos de 200 habitantes.

En esta región existe por tanto una gran disparidad de municipios, desde pueblos que no llegan a 20 habitantes a las localidades más importantes como la capital donde la población es de 83.039 habitantes.

Los 10 municipios más poblados de la provincia de Guadalajara son:

| Municipio | Nº de habitantes |
|------------------------|------------------|
| Guadalajara (capital) | 83.039 |
| Azuqueca de Henares | 32.744 |
| Alovera | 10.734 |
| El Casar | 10.031 |
| Cabanillas del Campo | 9.131 |
| Villanueva de la Torre | 6.050 |
| Marchamalo | 5.252 |
| Sigüenza | 5.044 |
| Torrejón del Rey | 4.826 |
| Molina de Aragón | 3.671 |

Los 10 municipios menos poblados de la provincia de Guadalajara son:

| Municipio | Nº de habitantes |
|-------------------------|------------------|
| Torremochuela | 11 |
| Alcolea de las Peñas | 12 |
| Castilnuevo | 13 |
| Fuembellida | 14 |
| Tordelrábano | 14 |
| Pinilla de Molina | 18 |
| Chequilla | 20 |
| Valtablado del Río | 20 |
| TorreCuadrada de Molina | 21 |
| La Olmeda de Jadraque | 21 |

La diferencia que podemos encontrar, por tanto, entre dos municipios de la provincia de Guadalajara puede ser evidentemente enorme, ateniéndonos a los datos presentados. Si observamos las tablas, encontramos en los extremos la ciudad de Guadalajara, la capital, con 83.039 habitantes y el pueblo de Torremochuela con tan sólo 11 habitantes.

Hay colegios de pueblos rurales que se han visto obligados a cerrar sus aulas por no alcanzar el mínimo de seis alumnos para tener un centro abierto.



Carteles como estos aparecen colgados en algunos de los pequeños pueblos que ven cómo los políticos cierran sus escuelas, dejando a los niños condenados a realizar viajes que, en ocasiones, superan una duración de una hora de ida y una hora de vuelta.

Esto supone para los niños no sólo una pérdida innecesaria de tiempo, sino un peligro de accidente diario. Si se sigue permitiendo que se cierren estas escuelas se conseguirá que las pocas familias que habitan y mantienen estos pueblos se muden a los

municipios con más población, lo que supondrá la despoblación total de estas zonas y el abandono rural de la provincia.

Frente a estos abusos, Ester López, oriunda de Molina de Aragón publicó en internet un comentario al respecto que decía: “*¡Si viviese el/la consejer@ de Educación en un pueblo...otro gallo cantarí! Demos una educación a nuestro futuro, por favor*”.

El problema de la *ratio* queda, pues, bastante claro. Se mantiene una media en la provincia (17-20 alumnos) que entra dentro de los parámetros marcados, pero sólo a nivel estadístico, ya que el índice de *ratio* se dispara en las poblaciones más grandes puesto que en los pequeños municipios es ínfima, incluso insuficiente para mantener el centro abierto en algunos casos.

Por este motivo es normal, hasta cierto punto, que algunos profesores se quejen de tener que atender a 30 alumnos en sus aulas. Pero para nosotros no es, sin embargo, excusa para no atender a la diversidad (entre ellos los alumnos con diversidad funcional).

Podemos entender que, en una clase de infantil, una *ratio* de 30 sea no sólo excesiva, sino contraproducente -pues es muy difícil, según nuestra opinión, que una sola persona pueda educar (ni tan siquiera controlar) a un número tan elevado de niños de edades comprendidas entre 2 y 6 años.

Sin embargo, no creemos que una *ratio* de 30 alumnos tenga que afectar a cursos más altos, donde los alumnos presentan mayor autonomía.

Creemos que en muchos casos es simplemente una excusa para desviar la atención de lo que verdaderamente importa, que no es otra cosa que la escasa preparación y la falta de ganas de trabajar de algunos profesores. Éstos se escudan en una *ratio* supuestamente elevada cuando en realidad lo que existe es una elevada falta de interés en su trabajo - no saben cómo trabajar con la diversidad y tampoco quieren hacerlo-.

Es interesante conocer a nivel estatal el grosso de alumnos que hay actualmente en centros educativos en nuestro país, con respecto a los distintos niveles formativos, y el porcentaje de escolarización de ACNEEs (según *Eurostat*). Esto nos permite ver el irrisorio porcentaje de ACNEEs que llega actualmente a los centros ordinarios debido,

según nuestra opinión, a la falta de capacidad de estos centros -y su profesorado- para hacer frente a las necesidades y particularidades de este tipo de alumnos.

Las insistentes quejas mostradas por muchos profesores sobre la elevada *ratio*, suponen para nosotros la “excusa perfecta” ante la falta de atención a la diversidad que hemos podido observar.

Es además necesario esclarecer que son muy pocos los casos que llegan de diversidad funcional a las aulas ordinarias y que los que llegan son leves o ligeros, por lo que su atención sería totalmente posible si la organización del tiempo, recursos y espacios fuera la correcta.

2.2.1. El alumnado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias.

Los datos estadísticos que se ofrecen en los siguientes apartados, han sido tomados de las estadísticas oficiales que ofrecen el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

| Nº de alumnos en España | Curso 2019-2020 |
|------------------------------------|------------------------|
| TOTAL | 8.237.006 |
| E. Infantil | 1.736.846 |
| * Primer ciclo E. Infantil (1) | 471.744 |
| * Segundo ciclo E. Infantil (2) | 1.265.102 |
| E. Primaria | 2.900.738 |
| E. Especial | 38.132 |
| ESO | 2.014.331 |
| Bachillerato | 672.524 |
| * Bachillerato (presencial) | 638.584 |
| * Bachillerato a distancia | 33.940 |
| Formación Profesional | 861.906 |
| * Ciclos Formativos FP Básica | 74.947 |
| * Ciclos Formativos Grado Medio | 358.657 |
| * Ciclos Formativos Grado Superior | 428.302 |
| Otros Programas Formativos | 12.529 |

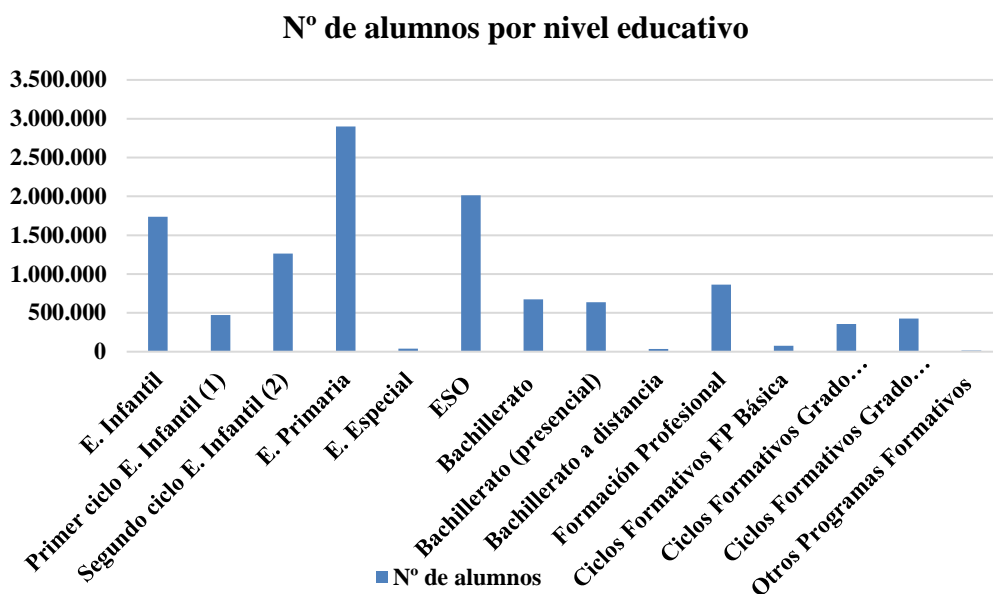


Gráfico 2: Número de alumnos por nivel educativo en España.

2.2.2. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEEs).

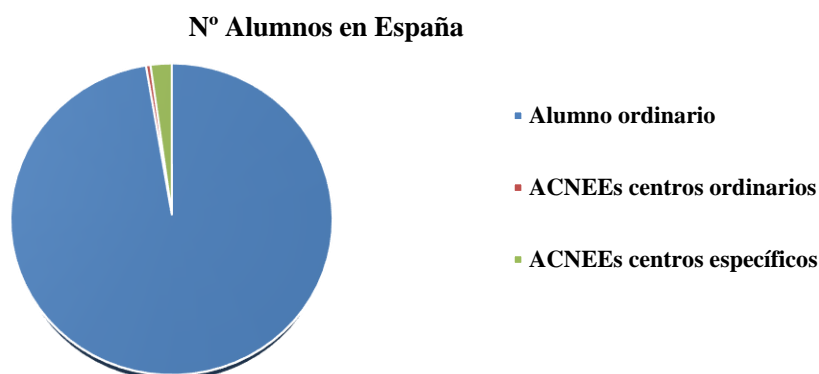


Gráfico 3: Número de alumnos ordinarios y ACNEEs según tipo de centro.

Si nos centramos en nuestro sistema educativo podemos ver que, de los aproximadamente 8.237.000 alumnos matriculados en los distintos niveles educativos, sólo un pequeño porcentaje de ellos son alumnos que presentan algún tipo de diversidad funcional, concretamente unos 219.000 alumnos en toda España; de los que 181.000 se encuentran escolarizados en centros ordinarios, lo que supone un 2,19 % del alumnado.

Y dentro de ese porcentaje tenemos que tener en cuenta que la mayoría de estos alumnos presentan un grado leve o moderado, ya que los casos más graves se derivan directamente a los centros específicos; unos 38.000 alumnos escolarizados en los 471 colegios de Educación Especial que hay distribuidos por las diferentes provincias españolas.

2.2.3. Número medio de alumnos por profesor, por Comunidad Autónoma.

Los datos referidos en las siguientes gráficas vienen calculados en equivalente a tiempo completo de alumnado y profesorado.

Curso 2014-2015

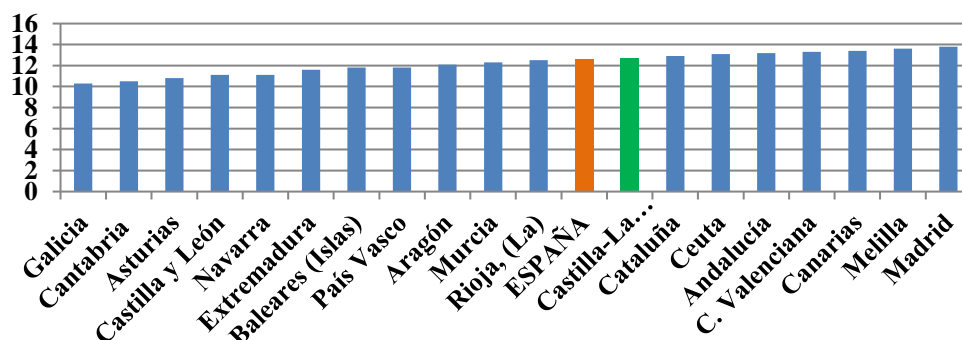


Gráfico 4: Número medio de alumnos por profesor y Comunidad Autónoma durante el curso 2014-2015.

Curso 2018-2019

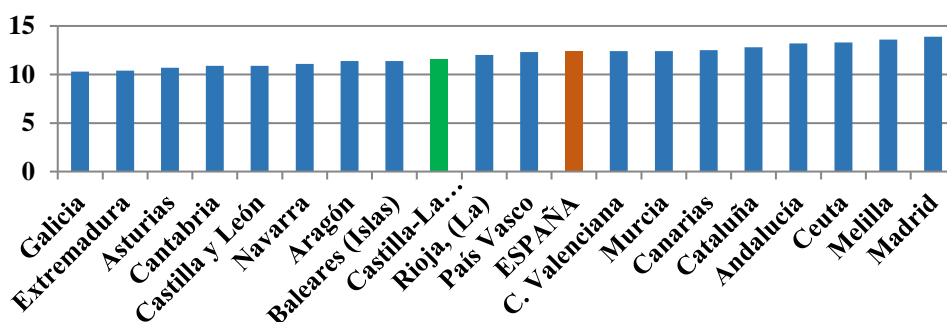


Gráfico 5: Número medio de alumnos por profesor y Comunidad Autónoma durante el curso 2018-2019.

Podemos ver que la *ratio* apenas ha tenido variación en los últimos años en los centros escolares españoles, manteniéndose en todo caso por debajo de los 14 alumnos por profesor.

Variación de Ratio en España en los últimos 5 años

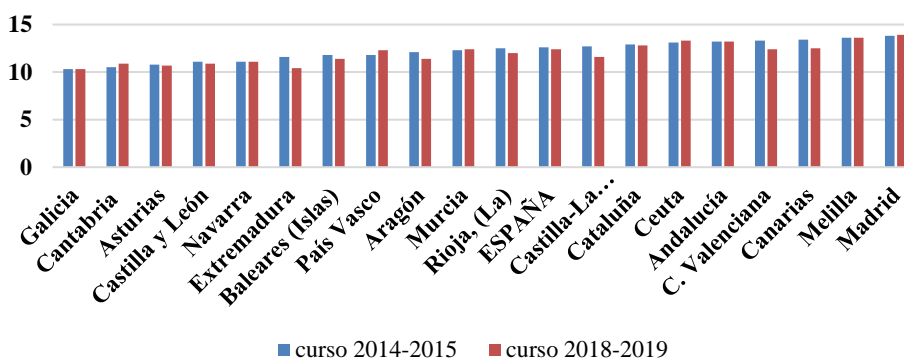


Gráfico 6: Variación de la *ratio* entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019.

2.2.4. Comparación de la *ratio* en España con respecto a otros países de la UE.

Si comparamos qué lugar ocupa España dentro la Unión Europea con respecto al problema de la *ratio*, podemos observar que se encuentra por debajo de la mayoría de los países miembros. Y al igual que ocurre con las distintas provincias en España, la *ratio* se mantiene más o menos estable en el tiempo.

Cursos 2014/15 y 2018/19

| | E. Primaria y Secundaria | | Educación Primaria | | E.S.O. | | E.S.O. 2.ªetapa | |
|---------------|--------------------------|---------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|
| | Curso 2014/15 | Curso 2018/19 | Curso 2014/15 | Curso 2018/19 | Curso 2014/15 | Curso 2018/19 | Curso 2014/15 | Curso 2018/19 |
| Alemania | 15,4 | 13,7 | 16,0 | 15,4 | 13,9 | 13,2 | 13,7 | 12,7 |
| Austria | 10,1 | 9,8 | 12,0 | 11,3 | 9,0 | 8,6 | 9,8 | 10,1 |
| Bélgica | 10,5 | 10,7 | 12,5 | 12,9 | 8,2 | 8,9 | 10,1 | 9,7 |
| Bulgaria | 13,9 | 13,3 | 17,5 | 15,3 | 12,8 | 12,5 | 12,3 | 12,4 |
| Croacia | 10,7 | 9,9 | 14,2 | 14,0 | 9,6 | 8,6 | 9,7 | 8,6 |
| Chipre | 11,5 | 11,5 | 14,0 | 14,0 | 10,0 | 10 | 10,1 | 11,5 |
| Dinamarca | 11,5 | 11,8 | 12,5 | 10,9 | 10,0 | 10,4 | 12 | 11,1 |
| Eslovenia | 12,6 | 11,2 | 15,9 | 14,4 | 7,9 | 6,0 | 14,1 | 14,1 |
| España | 11,7 | 12,3 | 13,4 | 13,6 | 10,6 | 11,8 | 9,9 | 10,7 |
| Estonia | 12,5 | 12,9 | 13,1 | 13,2 | 9,9 | 10,0 | 14,1 | 15,8 |
| Finlandia | 13,1 | 13,6 | 13,6 | 13,7 | 8,9 | 8,9 | 16,1 | 18,2 |
| Francia | 14,7 | 14,9 | 18,9 | 19,6 | 15,5 | 14,0 | 9,9 | 11,1 |
| Grecia | 9,4 | 8,9 | 9,4 | 9,4 | 7,8 | 7,8 | 9,3 | 9,3 |
| Hungría | 11,3 | 10,9 | 10,7 | 10,8 | 10,6 | 10,4 | 12,5 | 11,5 |
| Irlanda | 15,7 | 15,0 | 16,2 | 15,7 | 15,9 | 15,9 | 15,0 | 13,4 |
| Italia | 12,3 | 11,0 | 12,1 | 11,7 | 11,8 | 11,0 | 13,0 | 10,3 |
| Letonia | 10,0 | 10,6 | 11,0 | 12,1 | 7,9 | 8,4 | 10,7 | 10,4 |
| Lituania | 8,1 | 8,3 | 10,1 | 10,6 | 7,5 | 7,3 | 7,8 | 8,0 |
| Luxemburgo | 9,0 | 9,3 | 9,2 | 9,0 | 10,2 | 10,9 | 7,6 | 8,6 |
| Malta | 9,6 | 9,1 | 11,5 | 13,0 | 8,0 | 6,5 | 9,1 | 8,0 |
| Países Bajos | 16,5 | 16,9 | 20,8 | 16,7 | 15,6 | 16,1 | 18 | 18 |
| Polonia | 10,7 | 10,2 | 11,0 | 10,7 | 9,9 | 9,5 | 10,9 | 10,0 |
| Portugal | 9,9 | 10,8 | 11,9 | 12,7 | 9,6 | 9,8 | 7,6 | 9,2 |
| Reino Unido | 17,8 | 16,6 | 21,1 | 16,9 | 14,2 | 15,2 | 17,1 | 17,2 |
| Rep. Checa | 13,2 | 13,9 | 18,9 | 19,1 | 11,1 | 12,1 | 11,3 | 11,1 |
| Rep. Eslovaca | 14,1 | 14,1 | 16,8 | 17,4 | 12,8 | 12,4 | 13,9 | 13,6 |
| Rumanía | 15,4 | 14,8 | 18,1 | 19,4 | 13,0 | 12,1 | 15,9 | 13,7 |
| Suecia | 12,1 | 12,9 | 11,8 | 12,8 | 11,3 | 12,2 | 13,2 | 13,7 |

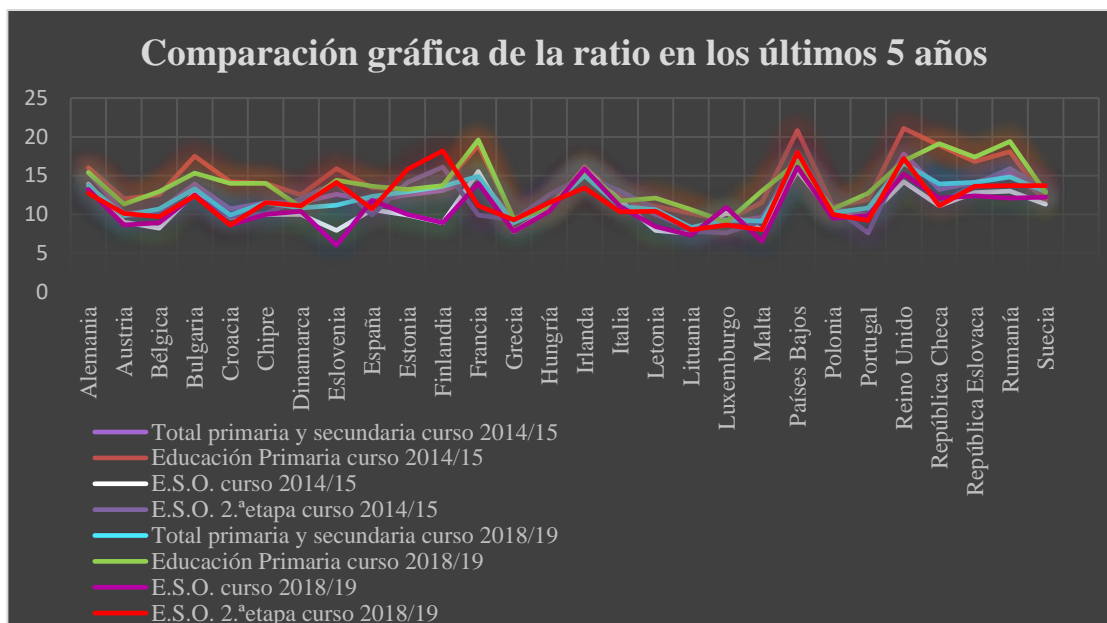


Gráfico 7: Comparación de la *ratio* entre los años 2014-2015 y 2018-2019.

Los datos parecen esclarecedores: países con una *ratio* muy superior a la nuestra obtienen mejores resultados educativos, así como una mayor inclusión del ACNEE en sus escuelas.

Luego, si tenemos un número de alumnos escolarizados en Centros Ordinarios de aproximadamente 8.200.000 alumnos, con tan sólo un 2,19 % de alumnos con necesidades educativas especiales, y teniendo en cuenta que actualmente hay 33.697 centros ordinarios en España; todo ello supone una media de 243 alumnos por centro y tan sólo 5 de ellos son ACNEEs.

Por lo que, seamos realistas en reconocer que las cosas no se pueden estar haciendo bien en nuestros centros escolares cuando, hipotéticamente, se tiene una *ratio* media de 12 alumnos y tan sólo 5 ACNEEs por centro.

¿Qué es lo que está fallando?

Es interesante pararse a pensar en ello. Hemos de resaltar el hecho de las zonas despobladas y los centros rurales, donde los colegios apenas tienen alumnos, por lo que la falta de los mismos supone un incremento en el resto de los centros, sobre todo en los de las zonas más pobladas como la capital. Además, queremos mencionar el hecho de que existe una diferencia notable con relación al porcentaje de alumnos que acuden a los centros públicos y privados, y en el caso de los ACNEEs es, aún si cabe, mayor. Esto es así porque es imprescindible para muchos niños el tener un PT, un logopeda o un

fisioterapeuta en su centro educativo y son pocos los centros privados que disponen de ellos. Es cierto que en la mayoría de los centros privados se dispone de PTs, ALs y orientadores; pero no disponen, salvo casos de centros específicos, de personal especializado en fisioterapia ni logopedas. Es por eso por lo que la mayoría de los ACNEEs acaban en centros públicos ordinarios (en los que, debido a la falta de especialización por parte del profesorado, son candidatos, en muchos casos, al fracaso escolar); o centros específicos ordinarios que, debido a la precariedad del gasto en educación destinado a estos fines, tampoco son la panacea.

Por hacernos una idea del porcentaje de alumnos que asiste a centros públicos, estudiaremos los distintos niveles educativos y veremos cómo varían dependiendo de las CCAA, aunque podremos observar que siempre se mantiene una constante: prima lo público frente a lo privado.

EDUCACIÓN INFANTIL

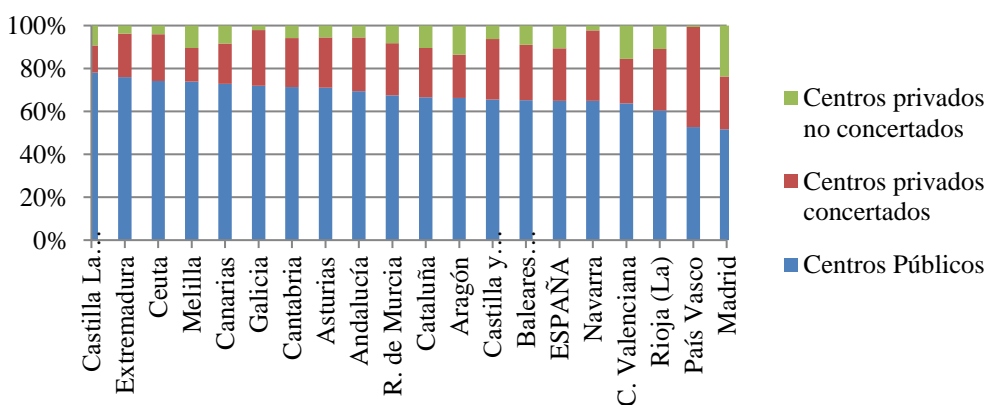


Gráfico 8: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Infantil por Comunidad Autónoma.

EDUCACIÓN PRIMARIA

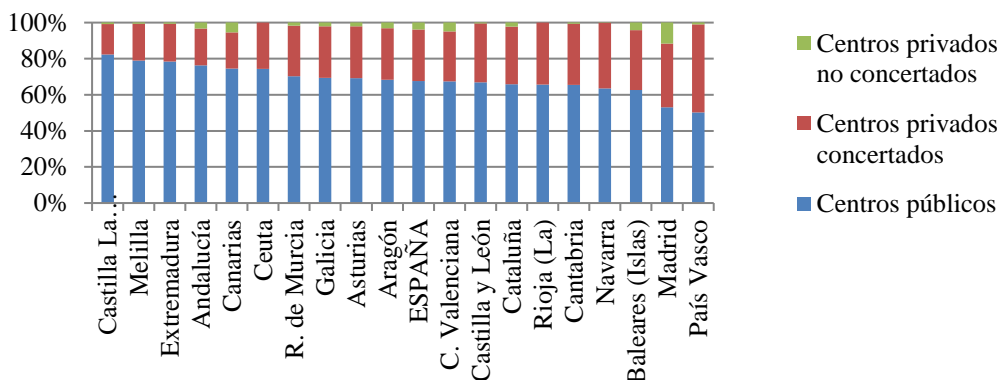


Gráfico 9: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Primaria por Comunidad Autónoma.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

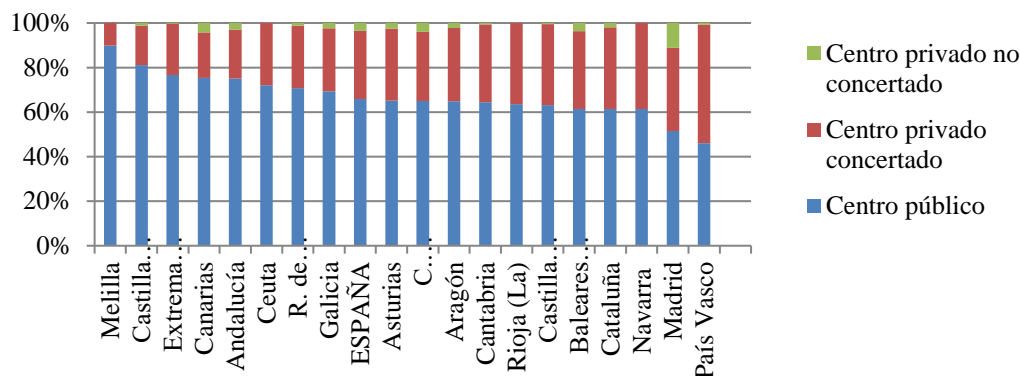


Gráfico 10: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Secundaria por Comunidad Autónoma.

Además, hemos realizado un análisis de los datos proporcionados por los centros educativos respecto a los alumnos con diversidad funcional, para mostrar la realidad que hoy en día tenemos en nuestras aulas ordinarias. Para ello hemos realizado un estudio con 4.304 alumnos y el resultado ha sido el siguiente:

Estudio realizado con 4.304 Alumnos de Centros Ordinarios de la Provincia de Guadalajara

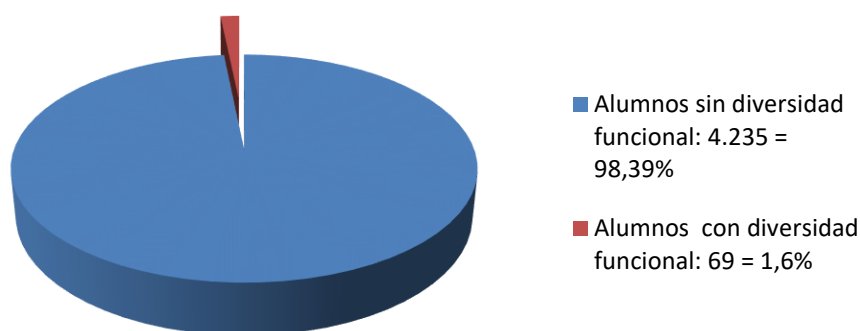


Gráfico 11: Porcentaje de alumnos con y sin diversidad funcional en los centros ordinarios de la Provincia de Guadalajara.

En el estudio de los centros hemos comprobado que de 4.304 alumnos tan sólo 69 presentaban diversidad funcional, lo que representa un 1,6%. A título personal este porcentaje dice mucho sobre la educación ordinaria que se ofrece. Ya que, si tan sólo un 1,6% de alumnos con diversidad funcional está presente en las aulas ordinarias, es porque quizás la educación que se les ofrece no cubre sus necesidades. Esto obliga a tomar otras alternativas, como centros especializados o centros privados, donde los recursos materiales y personales cumplan con sus necesidades y expectativas de futuro.

Tipo de diversidad funcional en ese 1,6%

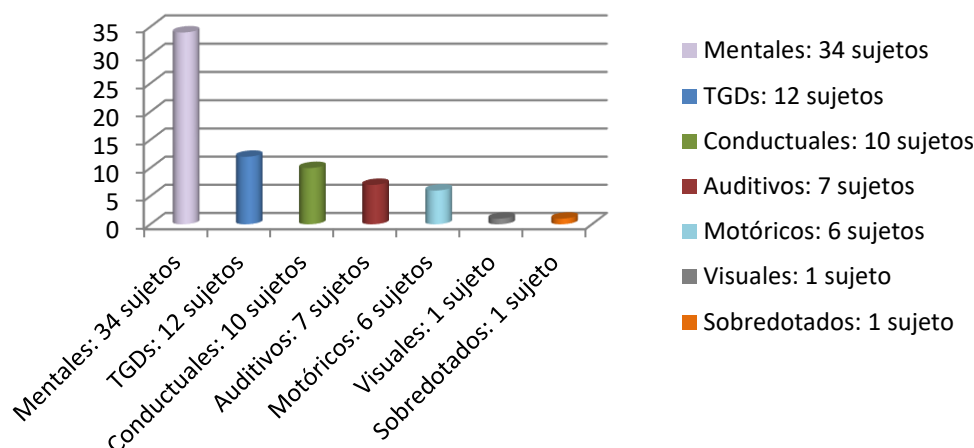


Gráfico 12: Tipos de diversidad funcional presente en las aulas.

2.3. ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN LOS ACNEES

En otro orden de cosas queremos hacer referencia al abandono educativo temprano (de ACNEEs en su mayoría) que se ha producido en los últimos años, con un estudio realizado que compara los resultados del año 2013 y el 2018. Siendo, desde nuestro punto de vista, la falta de recursos y el mal uso de los que hay disponibles, así como la falta de formación específica por parte del profesorado, las causas mayoritarias de ese abandono con relación a los alumnos con diversidad funcional.

Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2013.

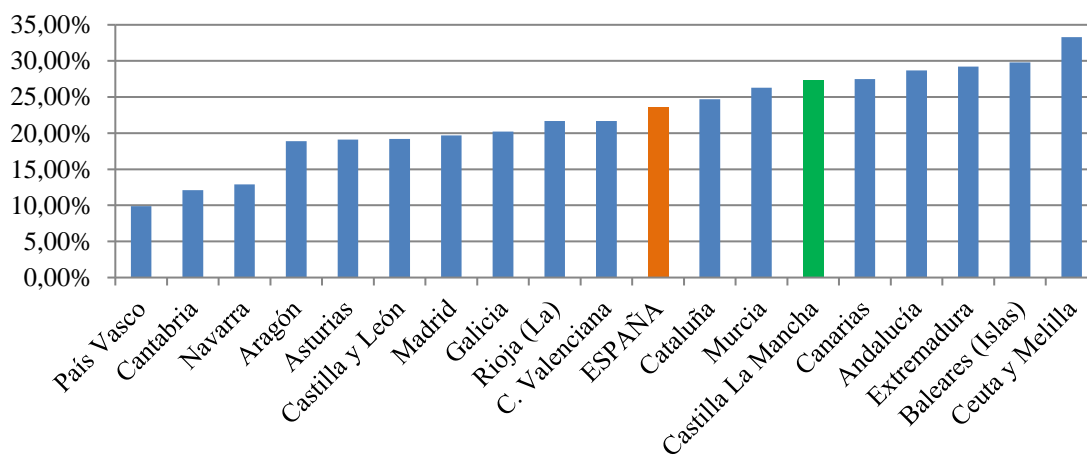


Gráfico 13: Porcentaje de abandono educativo temprano en el año 2013.

Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2018.

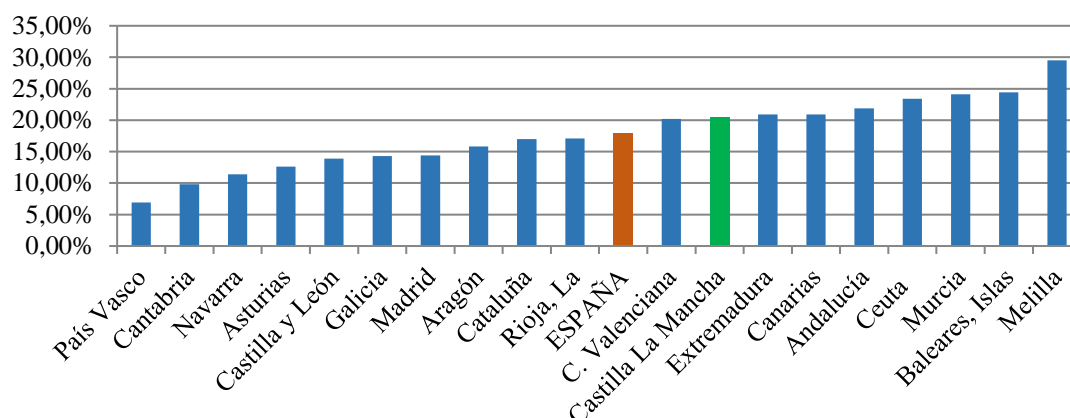


Gráfico 14: Porcentaje de abandono educativo temprano en el año 2018.

Los resultados expuestos dejan claro que el 20% de los españoles abandona sus estudios antes de terminar la educación secundaria y que en la comunidad de Castilla La Mancha ese porcentaje es aún mayor, con un 27,40% de abandono.

Ahora bien, alguien podría pensar que no son cifras muy altas, ya que un 72,60% se supone que sí termina los estudios de secundaria. Pero si comparamos estas cifras con las que se dan en otros países de la Unión Europea vemos que España alcanza la cifra de abandono educativo temprano más alta de todos ellos.

Países de la Unión Europea: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2013.

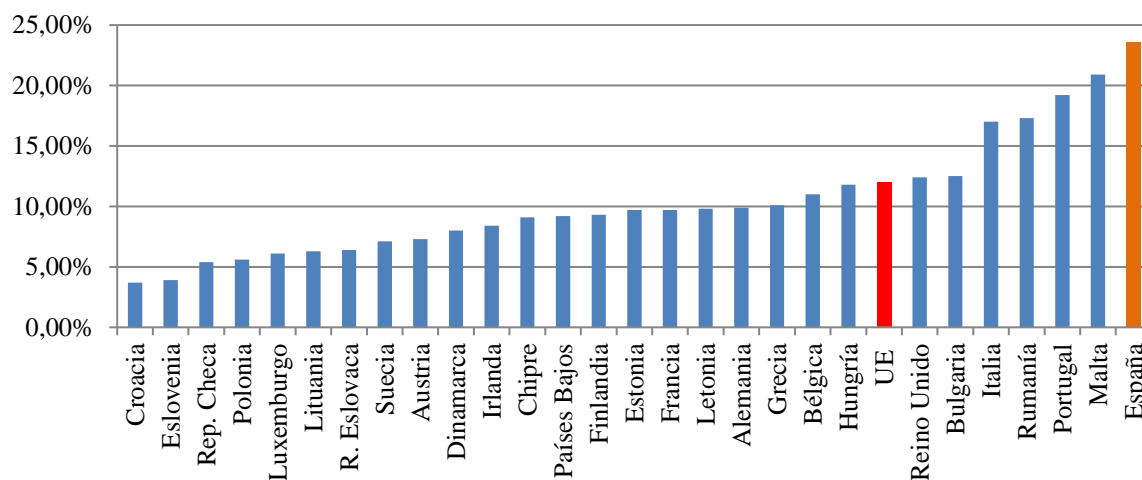


Gráfico 15: Porcentaje de abandono educativo temprano comparativo entre España y el resto de países europeos en el año 2013.

Países de la Unión Europea: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2018

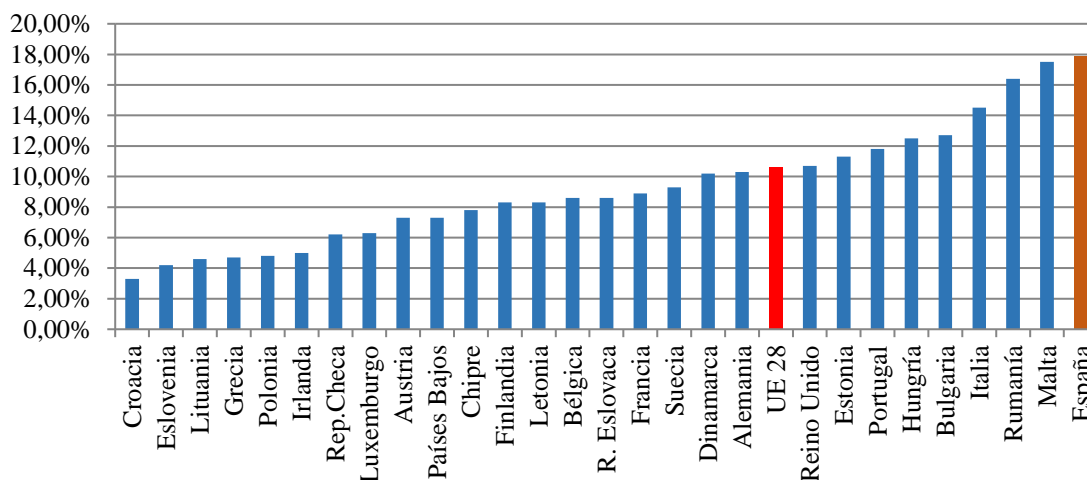


Gráfico 16: Porcentaje de abandono educativo temprano comparativo entre España y el resto de países europeos en el año 2018.

Fracaso escolar

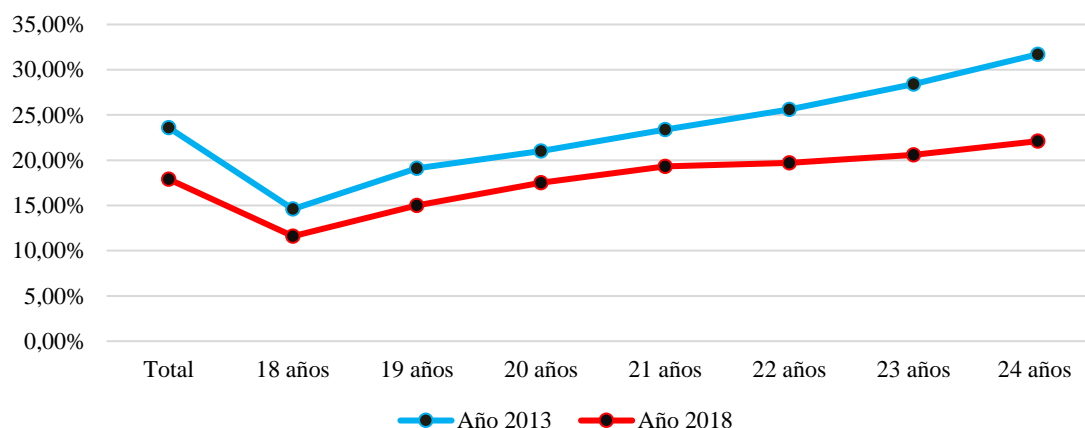


Gráfico 17: Comparación del porcentaje de abandono educativo temprano entre los años 2013 y 2018.

Es muy importante conocer a nuestros alumnos de una forma más precisa de lo que viene haciendo un gran porcentaje del profesorado; de esa forma se podrían evitar los altos niveles de fracaso escolar que se aprecian en los estudios realizados.

Podemos destacar el trabajo presentado por varios profesionales en educación de la Universidad de Salamanca bajo el título de: *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar* (Mena, Fernández y Riviére, 2010).

En este trabajo hacen referencia a lo que podrían ser las tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares:

- La que se centra en los problemas de los alumnos, preocupada por la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo.
- La que se centra en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc.,

Y la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo; especialmente en torno al de los centros y al estilo didáctico de los profesores (Basado esto, en un informe que presentó en 2003 Álvaro Marchesi (Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y Director General y Secretario de Estado de Educación de 1986 a 1996).

Para algunos el fracaso es exclusivo del alumno: él es el responsable de sus resultados; y para otros, son la sociedad y el sistema educativo, los que no son capaces de responder al desajuste entre los alumnos y asegurar la adecuada respuesta educativa.

Sin embargo, hay algo que, coincidiendo con Marchesi (2003, p.22), es importante para nosotros y es que *las principales decisiones sobre el profesorado, el currículum y la organización de los centros son adoptadas por la administración educativa y son comunes para todos los centros*. Además, los recursos disponibles se distribuyen más o menos por igual sin tener en cuenta los rasgos propios de cada centro, su posible proyecto específico, o los casos particulares de diversidad funcional que puedan tener.

Hemos de entender el fracaso como un proceso largo y lento que acompaña al alumno (sea éste ACNEE o no) a lo largo de toda su vida escolar o, en algunos casos, durante una parte importante de ella. Haciéndose necesario conocer el caso concreto y seguir su desarrollo, pues el problema podrá ir cambiando a medida que lo haga el alumno.

Es cierto que todo esto, aparte de las mejoras que debería haber a nivel general en educación, supone a nivel de centro un mayor trabajo y esfuerzo para el docente y todos los que están dentro de él (dirección, jefatura de estudios, orientadores y personal de apoyo) pero sin lugar a duda, dada nuestra experiencia personal y los meses de investigación y estudio, podemos afirmar que se puede hacer.

La música no representará sentimientos determinados como son los de alegría, turbación, dolor, terror, júbilo, deleite, serenidad, sino “la alegría, la turbación, el dolor, el terror, el júbilo, el deleite y la serenidad” en sí mismos: la música es puro sentimiento. Si se quiere adaptar demasiado la música a las palabras, o ajustarla a los hechos que éstas describen, se obliga a la música a hablar un lenguaje que no es el suyo.

La música se sitúa fuera de la jerarquía, encima de la pirámide; se la considera como lenguaje absoluto, como límite insuperable, al que únicamente puede acceder el genio artístico...

Enrico Fubini

CAPÍTULO III

LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA Y LA INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL A LO LARGO DE LA HISTORIA. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA

3.1. INTRODUCCIÓN

Aunque no creamos en la magia como tal, la música tiene algo que nos hechiza, que nos da energía, que nos despeja la mente, nos hace más inteligentes y nos sana¹⁷.

Y es que, en sólo unos instantes la música es capaz de borrar la tristeza, de calmar nuestro agitado corazón o de levantar el ánimo caído.

Hay mucha gente que opina que la música no vale para nada... ¿para nada? ¿Seguro?

A continuación, exponemos algunos ejemplos de lo que la música puede hacer:

- Ayuda al niño a dormir: cuántos padres arrullan a sus pequeños acompañando la melodía con un suave balanceo. Pues, una música tranquila o un simple canturreo suave pueden ayudar al niño a bajar sus pulsaciones, relajarse y conciliar el sueño.

- Evoca recuerdos...aún en personas que ya no son capaces de tenerlos. Cuantas personas que no recuerdan lo que han desayunado por la mañana son capaces de recordar pasajes enteros de su vida evocados al escuchar una determinada melodía.

- Permite cantar a aquellos que no pueden hablar. Pues sabemos que la información referente al habla y al canto está en distintas zonas del cerebro y personas que han sufrido un daño cerebral que ha frustrado su capacidad de hablar han visto en el canto su forma de expresarse.

- Enmascara los sonidos desagradables que nos rodean. Se lleva mejor un atasco de tráfico cuando escuchamos música en la radio, pues el nivel de agresividad, frustración y nerviosismo que supone este hecho para muchos conductores se ve mitigado gracias a los efectos de la música.

¹⁷ En el anexo 13 se exponen dos de los muchos ejemplos que hay sobre los beneficios de la música.

- Nos ayuda a ser creativos. Poner música lenta y calmada puede ayudar a nuestro organismo a generar el equilibrio dinámico entre los dos hemisferios, de forma que la lógica y la intuición se complementan dando paso a la creatividad.

- Nos ayuda a relajarnos. La vida actual está enfrascada en un maremágnum de actividades que generan una lucha interna contra las horas, los minutos y los segundos de los que disponemos. Esto genera ansiedad, estrés y frustración, lo que altera nuestro ritmo respiratorio y cardíaco. Ambos ritmos se ven alterados por las variables musicales, por lo que podemos utilizar dicha alterabilidad para tranquilizarlos. Además, los casos de agresividad –sobre todo en niños- se ven reducidos gracias al efecto terapéutico de la música: no pongas un fármaco donde puedes poner una melodía.

- El propio ajeteo del día a día tensa nuestro cuerpo. La música ayuda a relajar esas tensiones. Si te pones a hacer ejercicio físico y lo combinas con música, tu cuerpo buscará la música en sus movimientos, por eso es bueno combinar el trabajo físico con el musical en los casos de diversidad funcional donde la parte afectada sea motórica. Los resultados pueden llegar a ser sorprendentes y que se pueden combinar músicas de distintas frecuencias para tratar diferentes zonas del cuerpo.

La música de frecuencias entre 40 y 66 hertzios resuena en la zona inferior de la espalda, pelvis, muslos y piernas. A medida que aumentan las frecuencias de la música, sus efectos se sienten más en la parte superior del tórax, cuello y cabeza. De igual modo, en las salas de recuperación y clínicas de rehabilitación se usa ampliamente la música para reestructurar y remodelar los movimientos repetitivos después de accidentes y enfermedades (Campbell, 1998, p.80).

Estos son sólo algunos ejemplos de lo que la música hace por sí sola. Hay autores que ofrecen largas listas de beneficios musicales como es el caso de Don Campbell que nos ofrece lo que él llama un popurrí de cómo nos afecta la música.

Algunas de las posibles aplicaciones terapéuticas de la música a las que hace alusión este autor son:

- *Enmascara los sonidos y sensaciones desagradables.*
- *Hace más lentas y uniformes las ondas cerebrales.*
- *Influye en la respiración, el ritmo cardíaco y la presión arterial.*
- *Reduce la tensión muscular y mejora el movimiento y coordinación del cuerpo.*

- *Influye en la temperatura.*
- *Aumenta los niveles de endorfinas y regula las hormonas del estrés.*
- *Estimulan la actividad inmunitaria.*
- *Cambia nuestra percepción del espacio y el tiempo.*
- *La música refuerza la memoria y el aprendizaje.*
- *La música favorece la productividad, el romance y la sexualidad.*
- *Estimula la digestión.*
- *Favorece la resistencia.*
- *Mejora la receptividad inconsciente al simbolismo.*
- *Genera la sensación de seguridad y bienestar (Campbell, 1998, p.75-88).*

Según Robert Burton, la música ayuda a distraer la mente de las preocupaciones que muchas enfermedades traen consigo, pero también hace referencia a otras muchas propiedades que se le atribuyen a la música:

Se consideran muchas otras propiedades de nuestra divina música, no solamente la de expulsar los más grandes sufrimientos, porque <<realmente atenúa los miedos y furias, aplaca la crueldad, disminuye el desánimo, y en quienes están desvelados provoca un descanso tranquilo, y aleja la melancolía y el odio>>, sea instrumental, vocal, de cuerdas o viento. Cura todo tedio y pesadez del alma. Los trabajadores que cantan mientras trabajan pueden decir otro tanto, y lo mismo los soldados cuando van a la lucha, que temen menos a la muerte cuando escuchan el sonido de la trompeta, tambor o pífano o cualquier animador musical. La música aleja, todo miedo a la muerte. La canción de la nodriza <<tranquiliza al niño>>, y muchas veces el sonido brusco de una trompeta, las campanillas sonando, el silbido de un carretero, un chico cantando algún aire de romanza, muy temprano, por la calle, estimula, anima y divierte a un paciente inquieto que no puede dormir por la noche. En una palabra, es una cosa tan preciosa que cautiva el alma, una reina de los sentidos, que por medio de un suave placer (lo cual es una feliz cura) y tonadas materiales pacífica nuestra alma inmaterial, <<la controla sin palabras, ejerciendo en ella su dominio>>, y la conduce más allá de sí misma, y la ayuda, eleva y expande. La mente, como algunos suponen, compuesta armónicamente, se estimula al son de la música (Burton, 1998, p.116-117).

3.2. ESTUDIO SOBRE LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA

Con relación a la música, como hemos comentado en apartados anteriores, hay muchos estudios sobre sus beneficios y podemos encontrar libros en los que se hace referencia a ellos en distintos tipos de discapacidad y en la recuperación de diversas enfermedades. Por ejemplo, Aro Sáinz de la Maza (2003)¹⁸ nos aporta una lista de obras que hacen hincapié en su carácter de terapia musical sugerida para distintos tipos de enfermedades, como alergias, arterioesclerosis, corazón, dolores artríticos, dolores neurológicos y atrofias musculares entre otros.

León Bence y Marx Méreaux nos presentan la *biomusicoterapia*, haciendo hincapié en que el tratamiento terapéutico que puede ofrecernos la música debe ser personalizado, al igual que cada problema o discapacidad lo es. Por eso nos hablan de lo que ellos llaman *medicina del terreno, donde para acceder a una verdadera personalización de la musicoterapia habría que poder atribuir a cada uno una identidad musical* (Bence y Méreaux, 1988, p.87).

Los entresijos que la música nos proporciona son muy diversos al igual que lo son los de la medicina, algo que León Vannier (1992)¹⁹ tenía muy presente cuando se aventuró a presentar en su libro *Typology in Homoeopathy* una descripción de ocho tipos humanos, tomando como modelo los dioses de la antigüedad y como referencia aspectos físicos, psíquicos y de actitud, entre otros.

Ante los estudios de Vannier y su tipología de humanos, Bence y Méreaux ofrecen una clasificación de algunos de los compositores más relevantes de nuestra historia atendiendo a las descripciones que él presentó. Para estos autores, *cada individuo presenta una receptividad máxima y específica a la música creada por un compositor de su misma tipología* (Bence, y Méreaux, 1988, pp.102-111); ofreciendo una clasificación tipológica de los compositores Héctor Berlioz, Federico Chopin, Franz Liszt, Juan Sebastián Bach, Gioacchino Rossini, Jacques Offenbach, Franz Schubert y Giuseppe Verdi.

¹⁸En el anexo 14 se presentan las “Sugerencias Musicales” que nos ofrece Aro Sáinz de la Maza en su libro *Cómo cura la musicoterapia* (p.86-94).

¹⁹ León Vannier nos presenta en su obra *Typology in Homeopathy* (p.15-134) la clasificación tipológica sobre los prototipos de Marte, Saturno, Apolo, Júpiter, Venus, Mercurio, Luna y Tierra. En el anexo 15 podemos ver parte de lo que este autor desarrolla en su libro.

Para ellos la obra musical refleja al autor, de forma que una persona que sea similar al músico (idéntico temperamento, psicótico similar, etc.) tendrá la misma receptividad de la audición de una música, la receptividad de las vibraciones de la música será similar y por tanto el efecto terapéutico será semejante a lo que sentía el autor con esa música, aunque en principio esto pueda ser discutible.

Christoph Rueger (1998) nos presenta medio millar de composiciones de música clásica adecuadas a distintos tipos de estados de ánimo, influenciados o no por una dolencia, enfermedad o discapacidad.

Resalta en toda su obra la poderosa capacidad de la música para inspirar emociones, alterar los ritmos corporales, mejorar el grado de concentración, aumentar el rendimiento intelectual y despertar recuerdos olvidados tanto a nivel psíquico (memoria) como a nivel físico (reactivación de estímulos motóricos).

Algunas de las obras que nos presenta actúan a nivel psíquico ayudando a mejorar algunos aspectos de la memoria, donde podrían incluirse los recuerdos sonoros de los primeros años de vida en personas que, sin nacer sordas, perdieron la capacidad de oír por una enfermedad o accidente cuando eran niños. Reactivar las áreas de memoria en el cerebro donde están almacenados los recuerdos sonoros, podrá facilitar el entendimiento que lo que les rodea, y en el caso de quedar residuos de audición, potenciar las posibilidades de estos.

Y hablando de música clásica no podemos dejar de nombrar a Johann Sebastián Bach, quien ya sabía los poderes que la música puede tener cuando escribió las “Variaciones Goldberg” por encargo del conde Hermann Carl von Keyserlingk, con el fin de paliar el insomnio y facilitar el sueño del aristócrata.

Cada enfermedad tiene una solución musical o al menos eso afirma Don Campbell, con el que descubrimos numerosos casos reales donde la música ha sido el factor clave para tratar o curar: *Historias milagrosas de tratamientos y curaciones* (Campbell, 1998, p.221-279).

Y en referencia a esto, queremos resaltar la importancia que tiene la música para el hombre, basándonos en lo que nos dijo Ludwig Van Beethoven sobre que *la música sale del corazón para ir al corazón* y eso tiene su explicación en la propia naturaleza de la música pues, autores como Ronaldo O. Benenzon nos dicen que:

El cuerpo humano es uno de los instrumentos sonoros más importantes, tanto como reproductor como creador de estímulos. Es reproductor de los sonidos de la naturaleza, pero también un exteriorizador de sus sonidos interiores y un creador de la conjunción de ambos (Benenzon, 2002, p.30).

Lo que viene a resaltar la importancia que tienen para nuestro organismo los estímulos sonoros y donde la música ocupa, sin lugar a duda para nosotros, un lugar privilegiado. De ahí, la importancia de que la música haya estado, esté y siga estando presente en la vida y, por tanto, en la historia del ser humano.

La música constituye, sin lugar a duda, una fuente de placer y disfrute para los seres humanos y se manifiesta en actividades muy diversas que nos acompañan a lo largo de nuestra vida. La música está presente desde que nacemos con los arrullos de las madres; acompaña los juegos infantiles, las celebraciones sociales, e incluso es inseparable del cine y la televisión. Toda esta música que nos rodea mejora la calidad de vida del ser humano: amenizando actividades tediosas, facilitando la relación con otras personas...y un largo etcétera. Sin embargo, el disfrute de la música no se limita a la mera escucha atenta de sus melodías, sino a la posibilidad de participar activamente de ella: bailando, cantando o tocando un instrumento musical (Igoa y AA, 2009).

Es tan importante el efecto que la música puede producir en las personas que, en muchas ocasiones, logra producir cambios sustanciales en la personalidad. Un ejemplo de ello son los resultados que se consiguen en personas que presentan trastornos graves de personalidad. La música les ayuda a centrarse y a ser capaces de ver la realidad que los rodea desde otra perspectiva, lo que les ayuda a conocerse mejor. También cabe resaltar el caso de personas con comportamientos neuróticos, ya que gracias a la música parece demostrado que se alivian los efectos negativos de su enfermedad, tanto en el campo sensoriomotor como en el emocional.

Según diferentes libros se cree que el uso terapéutico continuado de la música se empezó a utilizar en la Primera Guerra Mundial, debido principalmente al grosor de pacientes que necesitaban ayuda tanto emocional y física, como psiquiátrica.

En Estados Unidos, desde la primera guerra mundial, los hospitales de veteranos contrataban músicos profesionales como “ayuda musical”. Los resultados positivos de algunas de estas experiencias atrajeron el interés de los médicos. Así, en 1950, un grupo

de profesionales fundó la National Association for Music Therapy-actualmente conocida como American Association of music Therapy (AMTA) (Sainz, 2003, p.42).

Se sabe que durante la Segunda Guerra Mundial en diversos hospitales como el “Walter Reed Hospital” (EE. UU.), al que hacen alusión autores como Mariano Betés de Toro (2000) o la musicoterapeuta Iratxe Pérez Elizalde (2005), se utilizaba la música para paliar los efectos negativos que las lesiones, amputaciones y trastornos psiquiátricos producidos por la masacre de la guerra producían en soldados y ciudadanos de aquella época.

Desde entonces han sido numerosos los estudios realizados, así como los usos que se le ha dado a la música como complemento para curar o paliar los efectos negativos que determinadas enfermedades, déficits y discapacidades tienen sobre las personas que las padecen.

En muchos hospitales, como por ejemplo el Hospital Infantil Niño Jesús de Madrid, se utiliza la música con fines terapéuticos, y hay personas que se dedican profesionalmente a lo que hoy se conoce como *musicoterapia*. Es necesario aclarar que no pretendemos llevar la musicoterapia a la escuela, sino aprovechar todos los aspectos que la música nos ofrece incluidos el beneficio físico y el psíquico. Por eso hay que tener claros estos conceptos y saber dónde radican sus diferencias. Para ello podemos recurrir a diferentes autores, como es el caso del musicoterapeuta Hipólito Rivas González, que nos dice que: *En Educación Musical se pretende enseñar al alumno la música, siendo el maestro quien enseñaría, por lo tanto, la música es un fin* (Rivas, 2009, p.5).

Aunque desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de la música tiene que ser algo más que un mero traspaso teórico de conocimientos. Las clases no deberían ser exclusivamente magistrales, sino que hubiera una especie de *feedback* entre profesor y alumnos.

En musicoterapia la relación que se pretende es interpersonal: la música es el medio que permite establecer una relación en la que el maestro-terapeuta no sólo tiene

que transmitir sus conocimientos, sino que ha de involucrarse en una relación terapéutica que necesita una mayor implicación²⁰.

Según Rivas (2009, p.99), la música debe ser asociada con momentos de placer, no de obligación; *el gusto musical se desarrolla con el tiempo; mientras más se escucha, más se disfruta.*

El objetivo de la educación musical es estudiar la música, sin embargo, hay formas muy diferentes de hacerlo. Las clases prácticas y el contacto directo con la música como las audiciones, el baile y el tañido de instrumentos facilitan su estudio, comprensión y aprendizaje.

Sin embargo, los objetivos de la musicoterapia son ayudar al paciente a superar sus deficiencias y a paliar los efectos negativos que las mismas les puedan ocasionar (aunque según nuestra experiencia, el hecho de que no se puedan “superar” las deficiencias, pues al que le falta un brazo, la música no se lo va a devolver, es importante el beneficio que puede reportar a nivel de autoestima y socialización).

La música, por su propia naturaleza, acerca a las personas con el propósito de funcionar de manera ordenada. El entusiasmo del grupo y las características distintivas de la música son factores primordiales. Ésta proporciona un conjunto estructurado de componentes sensoriales, motores, emocionales y sociales, para los cuales, o para su mayor parte, los participantes se unen. Unifica al grupo para la acción común y es esta manera de agruparse lo que suscita o cambia muchas de las conductas que tienen lugar fuera de las actividades musicales (Thayer,1968, p.47).

Estamos de acuerdo con Rivas (2009) en que la música puede ser un recurso para conseguir distintos objetivos de una forma fácil y divertida. Pues, estaremos de acuerdo en que la música desarrolla el oído musical del sujeto, favorece la expresión interior y artística, desarrolla aspectos como la lateralidad, coordinación y equilibrio. También estimula el tacto mediante el uso de pequeños instrumentos de fácil uso. Desarrolla la imaginación y la creatividad. Refuerza la memoria y mejora el ritmo corporal. Mejora en los problemas del lenguaje. Ayuda a exteriorizar sentimientos y emociones y favorece la socialización.

²⁰ En el anexo 16 se presentan dos ejemplos de cómo se trabaja en musicoterapia.

Según él mismo nos dice: *Si se le diera mayor importancia a la musicoterapia infantil dentro de las aulas, sería posible que los niños crecieran más sanos* (Rivas, 2009, p.25).

Por ello, en los países avanzados se da gran importancia a la educación artística. Sin embargo, en España, seguimos con una gran ignorancia musical por parte de nuestros mandatarios que siguen dando mayor categoría a asignaturas como inglés o matemáticas (que, personalmente, consideramos igualmente importantes) en detrimento de lo que ellos consideran superfluo como la música, sin darse cuenta de los beneficios que puede reportar a los niños y, por consiguiente, al conjunto de la sociedad.

Por otro lado, nos gustaría hacer referencia a Elena Fernández García que aboga por la musicoterapia en el ámbito escolar y nos dice que para dar respuesta a estos alumnos en la escuela se tienen en cuenta una serie de medidas y de modalidades de escolarización, dependiendo de cada alumno y sus necesidades.

Al conocer los efectos de la música, resulta interesante incluirla en el currículum escolar, especialmente de los alumnos con diversidad funcional y así conseguir:

- *Facilitar nuestra intervención, ya que mediante la música trabajaremos aspectos que crearán una actitud positiva en el sujeto y mejorarán su autoestima, facilitando nuestro trabajo en otras áreas.*
- *Potenciar la integración e inclusión en nuestras aulas, aprovechando la comunicación musical y su capacidad de unión entre las personas.*
- *Rehabilitar: mediante la música podremos solventar muchas de las dificultades que presentan los sujetos en nuestras aulas, así como cubrir sus necesidades y mejorar diversos aspectos afectados.*
- *Prevenir: es muy importante la intervención temprana, pues podemos prevenir muchos problemas posteriores mediante la música* (Fernández, 2011, p.19).

En definitiva, la música nos va a ayudar a la consecución de los objetivos propuestos en nuestra intervención escolar con dichos alumnos.

Los beneficios que la música puede reportarnos están cada día más claros y es por eso que su uso terapéutico en hospitales y clínicas es cada vez mayor. Por tanto ¿Por

qué no potenciar su uso también en los centros educativos? Sería una forma de favorecer y mejorar el desarrollo de las personas que presentan algún tipo de discapacidad desde la escuela. Y es que, algo en lo que queremos profundizar es en la importancia de presentar una forma de trabajo en el aula que potencie el uso de la música desde un enfoque distinto al que estamos acostumbrados, haciendo que la música sea un medio integrador y socializador que permita a todos nuestros alumnos aprender, disfrutar y beneficiarse de ella.

Hasta hace poco, las escuelas estaban obligadas por ley a ofrecer clases de música según el currículum oficial²¹, y aunque parece que ahora haya perdido la poca importancia que pudo tener en los últimos años, ¿por qué no intentar que las clases de música vuelvan a tener la importancia de antaño?,... cuando la formación íntegra de la persona pasaba por el conocimiento, disfrute y aprendizaje de la música. Tratemos pues de que las clases de música sean algo más que un mero traspaso de datos teóricos, que consigan ser lo que pueblos enteros de la historia consideraron hacia ella: parte importante de nuestra persona, de nuestra sociedad, de nuestro desarrollo personal, de nuestra EDUCACIÓN.

Actualmente, los informes presentados por Julia Bernal Vázquez, Amaya Epelde Larrañaga y África Rodríguez Blanco en el II Congreso de Didàctiques de 2010 (Granada), consideran que la música enriquece la vida y que el niño con necesidades educativas especiales precisa de un ambiente musical rico y controlado, con estímulos sensoriales diversificados, que le proporcionen un desarrollo equilibrado.

Pero si nos centramos en nuestra profesión, la docencia, debemos tener en cuenta que el objetivo de la educación musical escolar no es hacer músicos, sino preparar a los alumnos para percibir y expresarse a través de la música. Para ello, debemos ofrecer las actividades musicales de modo que todos puedan participar de tan enriquecedoras y beneficiosas experiencias, y por eso es tan importante el trabajar por la inclusión de todos los miembros y hacerles partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando el trabajo colaborativo y el aprendizaje en grupo, fomentando así la autonomía, la autoestima, la empatía y la socialización.

²¹ Ley Orgánica de Educación (LOE). Título preliminar: capítulo II. Artículo 15.5: *fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la educación y la comunicación y en la expresión visual y musical.*

Y según dice Rivas (2009), la neurobiología afirma que existen efectos beneficiosos en la música; y, según nuestra opinión, algunos de ellos pueden ser fructíferos a nivel académico en la escuela. Entre los que cita este autor, destacaremos los siguientes:

1. *Es fuente de placer.*
2. *Estimula la memoria olfativa y los colores.*
3. *Modifica el estado de ánimo y la percepción del tiempo y del espacio.*
4. *Favorece la expresión corporal y la socialización: comunicación.*
5. *Eficaz en terapias individuales y de grupo.*
6. *Estimula y evoca emociones y sentimientos.*
7. *Estimula el desarrollo de la conciencia.*

3.3. ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

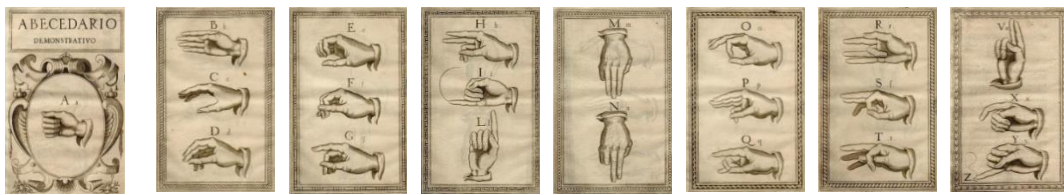
Hasta el renacimiento se consideraba a la persona sorda incapaz no sólo de aprender a hablar sino de ser educada. Es a partir del siglo XVI cuando algunos filósofos y educadores empezaron a reconsiderar esta situación. Podemos citar al monje benedictino español Pedro Ponce de León que está considerado como el primer profesor de estudiantes sordos. Fue un pedagogo y logopeda nacido a principios del mismo siglo en Sahagún (localidad leonesa). Fue responsable de la educación de varios niños sordos en el monasterio burgalés de San Salvador de Oña hasta su muerte el 29 de agosto del año 1584. Sin embargo, aunque es conocido como el primer educador de sordos del mundo, se cree que unos años antes el fraile Vicente de Santo Domingo había realizado alguna enseñanza similar.



Fotografía: www.wikipedia.org.

Fray Pedro enseñando a un alumno (Parque del Retiro de Madrid 1920).

Otro pedagogo y logopeda español que destacó en el arte de desentrañar los misterios del habla fue Juan Pablo Bonet; y lo hizo educando a un joven noble sordomudo de nacimiento, hijo del, por aquel entonces, condestable de Castilla Juan Fernández de Velasco. Es el autor del primer libro sobre la educación de los sordomudos conocido como “Reducción de las letras y Arte de enseñar a hablar a los mudos” publicado en 1620. El libro contenía un alfabeto manual similar al utilizado en la actualidad.



Fotografía: www.wikimedia.org.

A simple vista se pueden observar las similitudes que existen entre el alfabeto que presentó Juan Pablo Bonet en el siglo XVII y el alfabeto dactilológico que se usa actualmente por aquellas personas que no pueden comunicarse por el canal oro-auditivo.



Fotografía: <https://www.somostriodos.com/wp-content/uploads/sites/4/2013/01/Alfabeto-en-lengua-de-signos-esp%C3%B1ola.png>.

Años después surgieron dos escuelas:

La primera surge en Francia con el abad Charles Michel de l'Épée nacido en 1712 en Versalles. Fue un pedagogo y logopeda conocido por su trabajo con personas sordas, por lo que es llamado "padre de los sordos". Estudió leyes, pero fue ordenado abad antes de llegar a ejercer la carrera judicial. Se dedicó a la enseñanza de los sordos en un refugio que mantenía con sus propios ingresos, que se convertiría en 1771 en la primera escuela gratuita para sordos, y que acogía a niños sordos de París. De ellos, aprendió el lenguaje de signos francés, ayudando a desarrollarlo. Otros maestros enseñados por Charles Michel fundaron similares instituciones por otras ciudades europeas. Murió en 1789, y dos años más tarde la Asamblea Nacional lo declaró «benefactor de la humanidad». Escribió tres obras: *La instrucción de los sordomudos a través de las señas metódicas* de 1776; *La verdadera manera de enseñar a los sordomudos, confirmada por una larga experiencia* publicada póstumamente en 1794; y el *Diccionario general de signos*, finalizado por su discípulo el abad Sicard.

La segunda nace en Alemania de la mano de Samuel Heinicke nacido el 10 de abril de 1727. Era un apasionado profesor que dirigió su propia escuela de sordos. En 1769 volcó sus esfuerzos pedagógicos en un joven sordo de la zona de Hamburgo con éxito. Esto le trajo fama y le permitió crear una escuela y tener un medio de vida. En 1777 se casó con Johanna Maria Elizabeth Kracht que tenía dos hermanos sordos, y fundó la institución Samuel-Heinicke-Schule Leipzig que aún pervive. Fue el primer maestro para sordos en Alemania y fundó la primera escuela para sordos de ese país. Era un convencido oralista, pero no dudaba en usar los signos y material gráfico para lograr sus objetivos con sus alumnos, que no era otra cosa que inculcarles conceptos y conocimientos. Falleció el 30 de abril de 1790 y su labor fue continuada a su muerte por su mujer y un maestro de su confianza.

Ambos profesores y pedagogos tenían ideas algo distintas en cuanto a lo que debía ser la educación de las personas sordas, y desde esa época persiste el conflicto sobre si los niños sordos deben ser educados mediante procedimientos orales (con lectura de labios y lenguaje –postura de l'Épée-), o procedimientos manuales (es decir, lenguaje manual y de signos, -postura defendida por Heinicke-). Aunque cada escuela promovía su propia metodología no podía evitar estudiar también los métodos de la contraria.



Fotografía: www.wikipedia.org.

Charles-Michel de l'Épée



Fotografía: www.wikipedia.org.

Samuel Heinicke

Hay algo importante que conviene tener en cuenta cuando hablamos de deficiencias sensoriales, y es que se les limita el contacto con el mundo que les rodea y con ello el acceso a la información que el mismo nos proporciona, siendo esto algo a lo que Giuseppina Pietrini hace referencia en *Il bambino non vedente*, en “Animazione ed Expressione”.

Una deficiencia sensorial priva al niño de una vía de información que normalmente permite describir el mundo mediante una interacción circular y largamente repetida antes de llegar a dominarla y, por lo tanto, de interiorizarla (Piantoni, 2001, p.174).

Y destacando el hecho de que un niño sordo no es un niño “normal” que carece de oído, sino que es otro niño. Y hasta que no se sea consciente de ello la educación no será del todo correcta ni en la escuela, ni en casa²².

Albert Einstein dijo: *lo más incomprensible del mundo es que sea comprensible*, a lo que Thayer Gastón puntualiza que nadie ha podido decirlo mejor que él:

Esta prudente observación significa, en parte, que la cosa más difícil de entender sobre el hombre es cómo llega a conocer el mundo que lo rodea. Si no existiera la posibilidad de comprender el mundo externo -que el hombre siente- del que provienen los datos primeros de todo lo que el hombre hará, pensará o sentirá. En esencia, la experiencia sensorial de oír que el hombre tiene es lo que permite que su música exista (Thayer, 1968, p.32-33).

²² En el anexo 17 se incluyen noticias, avances tecnológicos y curiosidades sobre la discapacidad auditiva.

Si quieres estudiar un río, no sacas un baldado de agua y lo observas en la orilla. Un río no es su agua, y al sacar el agua del río, perderás la cualidad esencial de río, que es su movimiento, su actividad, su flujo.

Alan Watts

CAPÍTULO IV

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA

4.1. INTRODUCCIÓN

Después de haber analizado todos los textos que hemos encontrado relacionados con todo lo que queremos investigar sobre la situación de inclusión real que tienen los niños con diversidad funcional dentro del marco educativo ordinario y los posibles beneficios de la música en su educación, aprendizaje y desarrollo personal, habremos de preguntarnos cómo, podemos empezar a estudiar la realidad de estos aspectos en nuestras aulas.

Para ello habremos de tener presente una línea de estudio metodológica que vamos a seguir teniendo en cuenta el tipo de estudio que queremos realizar y todos los aspectos y variables a tener en cuenta. Porque nuestra intención es intentar abarcar un número importante de grupos de análisis para poder detallar la situación real en la que nos encontramos actualmente y para ello deberemos tener en cuenta aspectos sociales y todos los factores condicionantes en cada caso.

Quizás el problema que se nos plantea sea una posible alteración de la realidad en el momento de estudio, que dificulte nuestra búsqueda de esa realidad dentro de las aulas. Que es, sin lugar a duda, nuestro punto central en la recogida de datos tras el estudio teórico sobre los dos campos que queremos abordar.

Para determinar cuál será el método más adecuado para el caso que nos acontece haremos un breve repaso por los principales paradigmas en la investigación de las ciencias sociales y las diferentes opciones metodológicas de investigación cualitativa.

Es importante pararse a pensar en que en esta investigación hay unas premisas previas que inevitablemente nos han traído a lo que presentamos como objeto de estudio: interés, valores, estudios previos y creencias personales al respecto; así como nuestra experiencia personal en este campo durante nuestros años de estudio y docencia.

Estamos ante una situación que se plantea compleja porque cada caso es único como objeto de estudio y a su vez se encuentra inmerso en un contexto que influirá inevitablemente en los resultados que obtengamos. Sin embargo, es importante definir la epistemología que a nuestro juicio pueda ser más acorde a la hora de estudiar y analizar aquello a lo que ya hemos hecho referencia con anterioridad. Para ello, y partiendo de una base teórica podemos analizar los conceptos filosóficos relacionados con la investigación que nos aportan Maykut y Morehouse (1994):

1. **Ontología.** Preguntas acerca de la naturaleza de la realidad.
2. **Epistemología.** Interesada en los orígenes y la naturaleza del conocimiento y la construcción del conocimiento.
3. **Metodología.** Procesos, procedimientos y presupuestos seguidos, a la hora de acceder y/o construir el conocimiento.
4. **Teleología.** Relacionada con cuestiones de propósito.

Por su parte Guba y Lincoln (1994) señalan que los paradigmas pueden ser relativizados según la respuesta de sus representantes a preguntas de corte ontológico, epistemológico, metodológico o teleológico y que son éstos los que sustentan los diversos procesos de investigación; a saber, positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

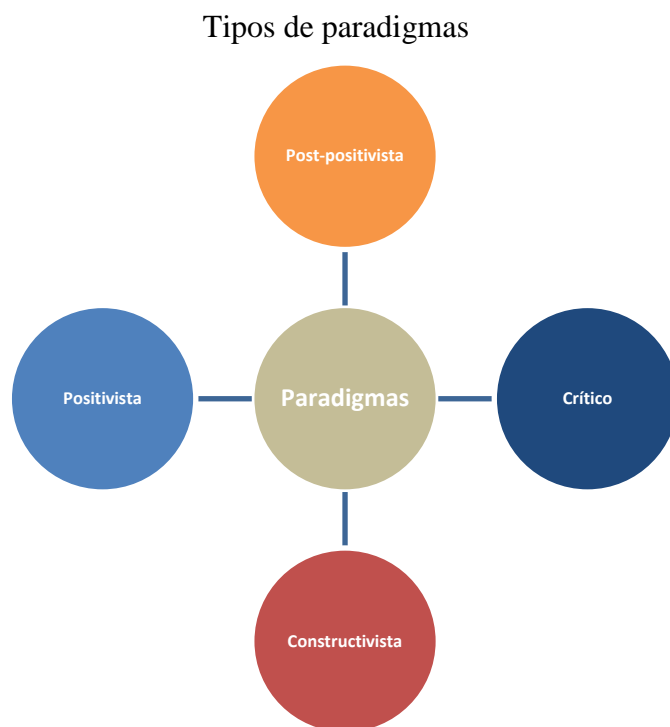


Gráfico 18: Los cuatro paradigmas según la teoría de Guba y Lincoln: positivismo, pos-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

Así pues, centrándonos en las características de cada una podemos abordar las siguientes opciones:



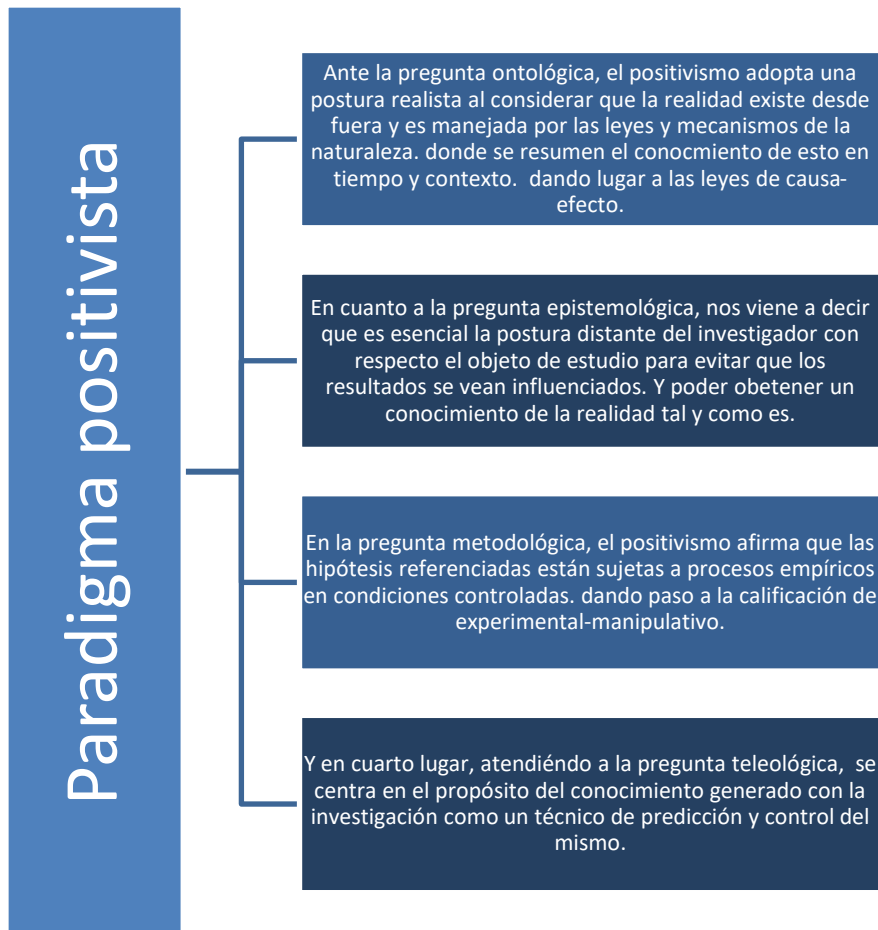
| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pregunta ontológica: | <input type="checkbox"/> ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? |
| <input type="checkbox"/> Pregunta epistemológica: | <input type="checkbox"/> ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (que en este caso es el propio investigador) y lo conocido (o susceptible de ser conocido-objeto de estudio-)? |
| <input type="checkbox"/> Pregunta metodológica: | <input type="checkbox"/> ¿Cómo se debe proceder (en este caso el investigador) en la búsqueda del conocimiento? |
| <input type="checkbox"/> Pregunta teleológica: | <input type="checkbox"/> ¿cuál es el propósito o finalidad de la investigación? |

Atendiendo a las respuestas a estas preguntas podemos diferenciar varios tipos de paradigmas, que son los que sustentan la investigación científica. Es importante que como investigadores sepamos en cuál de ellos nos posicionamos para tener claridad en la concepción de la realidad de nuestro objeto de estudio, la relación con el mismo y la metodología que debemos seguir para responder a las preguntas planteadas sobre la investigación.

- Paradigma positivista: Este paradigma reconoce únicamente como reales los objetos gobernados por leyes universales. Donde sólo lo demostrable científicamente es acorde con él.
- Paradigma postpositivista: Este paradigma viene a ser una modificación del positivismo donde la predicción y el control continúan siendo la meta.
- Paradigma crítico: se contrapone al reduccionismo del positivismo. Se sitúa en un punto que no sea ni puramente empírico ni sólo interpretativo. Introduce la idea de autorreflexión crítica. Tiende a promover cambios y propone transformar

la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a los conflictos generados por éstas.

- Paradigma constructivista: El constructivismo, por su parte, no pretende controlar y transformar el mundo tal y como lo conocemos, pero sí reconstruirlo en la medida del ideal constructivo. Es decir, que es la mente la que se transforma, la forma de ver e interpretar el mundo y lo que en él acontece, no el mundo en sí. Concibe el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer.



Paradigma postpositivista

Ante la pregunta ontológica, responde que la realidad existe pero manejada por las leyes y mecanismos naturales que sólo pueden ser entendida de forma incompleta, dada la propia limitación humana.

En cuanto a la pregunta epistemológica, mantiene que la objetividad sólo puede ser aproximada; hace alusión al hecho de que cualquier hecho discutido ha de someterse al juicio de los compañeros de la comunidad crítica, remarcando así su carácter objetivista.

Respecto a la pregunta metodológica, se enfatiza la criticidad múltiple de discrepancias; lo que hace que el descubrimiento, en sí mismo, sea una parte esencial del proceso de indagación.

Y en referencia a la pregunta teleológica, se centra en la práctica de un estudio y análisis comprensivo e interpretativo.

Paradigma crítico

Ante la pregunta ontológica, sostiene que hay una realidad objetiva relativa que viene dada bajo una falsa conciencia, lo que viene a su vez a decir que hay una "conciencia verdadera" que posee el investigador o algunos eruditos o entendidos por encima de éste.

En cuanto a la pregunta epistemológica, sostienen una base subjetivista basada en la afirmación de que la investigación está íntimamente ligada a las creencias y valores del investigador.

Respecto a la pregunta metodológica, se plantea una especie de meta de transformación por parte del investigador tratando de aportar un enfoque al mundo que facilite el camino hacia el cambio, concienciando a los partícipes del mismo.

Y en referencia a la pregunta teleológica, se centra en la crítica y la liberación del objeto de estudio. cuyo enfoque emancipador pretende mejorar algo, que según el conocedor, dícese el investigador o élite por encima de él, consideren oportuno.



Y es que, cuando nos planteamos iniciar una investigación, es necesario conocer y posicionarse en un determinado paradigma que nos guíe, ya que como afirman Guba y Lincoln (1994), no se puede entrar en el mundo de la investigación sin tener una idea clara sobre el paradigma que marca el tipo de acercamiento que como investigadores tendremos durante nuestro estudio.

Hablar del significado de los paradigmas y las implicaciones de éstos en la práctica educativa no es fácil. Porque resulta complicado el tratar de enmarcar todo lo que supone este tipo de investigación en un paradigma teniendo en cuenta las variantes acerca, no sólo de las creencias sobre la realidad que nos acontece, sino la relación del que investiga con el tema o temas que sean objeto de estudio y eso sin tener en cuenta la forma elegida en cada caso para llevar a cabo la investigación. De acuerdo con Masterman (1970) las ciencias sociales sostienen un solo paradigma porque entre éstas existe consenso dentro de la comunidad científica, mientras que en las ciencias sociales podemos encontrar muy diversos conceptos de paradigmas.

Para ello atenderemos a como Patton (1990) nos presenta la definición de paradigma como una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real. Dicho esto, los paradigmas están enraizados en la socialización y dicen lo que es importante, legítimo y razonable según la persona que los adopta o defiende.

Por otro lado, Flores (2004) nos muestra el paradigma como una forma de englobar un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo en el que vivimos, así como el lugar que cada uno de nosotros ocupa en él y como esa visión influye en la relación con lo que se considera existente.

Según Kuhn (1962), además de que nos presenta un paradigma como un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, también nos dice que éste nos sirve de guía dentro de una disciplina por indicar las diferentes problemáticas que se deben tratar y plantea la necesidad de aclarar los interrogantes mediante una epistemología adecuada.

El conocimiento de la realidad como objeto de análisis, así como la estructuración de éste, tienen sus orígenes en la antigüedad, sin embargo, su desarrollo ha avanzado y se ha ido desarrollando a la par del pensamiento humano. Como afirmaba Medina (2001), desde la época griega han existido dos interpretaciones basadas en la perspectiva física y espiritual, basadas en la dualidad que presentan el cuerpo y la mente y que han influenciado en la concepción de la investigación científica, distinguiendo entre métodos cualitativos y cuantitativos.

No hemos encontrado un consenso claro sobre cómo concebir la investigación cualitativa, ya que no todos los planteamientos al respecto coinciden en propuestas concretas de cómo llevar a cabo la investigación aunque, naturalmente, existen elementos generales que se comparten a la hora de enfocar la misma, como puede ser la importancia de la explicación comprensiva del objeto de estudio que desde la perspectiva cualitativa se nos ofrece con un nivel más complejo de aproximación a la realidad que el de descripción casual en que se funda el paradigma positivista. Al igual que desde una perspectiva cuantitativa lo que prima es ofrecer una descripción causal, teniendo como premisa la función impersonal del investigador y su enfoque directo en

la búsqueda del descubrimiento. Medina (2001) diferencia con el elemento cualitativo referido al carácter complejo y holístico del objeto de estudio que se propone como un proceso continuo de estudio que se puede expresar de diferentes formas y no como un resultado único y fijo; y es que, al igual que el ser humano cambia, cambian también sus relaciones, inquietudes, problemas y enfoques de la realidad que le rodea.

4.2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Es importante atender a las diferencias que estos paradigmas nos plantean respecto a los procesos de investigación.

El positivismo:

Hablar de positivismo, es remontarse a Augusto Comte, quien en 1894 publica su *Discurso sobre el espíritu positivo* que supone, según autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010), el gran comienzo del paradigma positivista en la investigación.

Este paradigma sustentará un tipo de investigación, cuyo objetivo principal sea comprobar una hipótesis por medios estadísticos o numéricos. Como decía Ricoy (2006), el paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico. Y que fue por ello, según hacen alusión Cohen y Manion (1990) por lo que se adoptó como un método de investigación dentro de las ciencias físicas y posteriormente se aplicó también a las ciencias sociales. Donde se presenta la posibilidad de que para que se pueda considerar como ciencia a las ciencias sociales, ha de venir entendida y expresada mediante unas pautas generalizadas que expliquen los fenómenos que acontecen.

Parece entendible que este paradigma sea válido para las ciencias exactas, para todo aquello que sea medible y comprobable, pero si nos centramos en las ciencias sociales, como el estudio que nosotros pretendemos llevar a cabo, nos sirve como esquema para determinar determinados patrones de conducta en contextos similares o por circunstancias comunes que permitan llevar el estudio a una generalidad dentro de la propia heterogeneidad que conforma en sí el comportamiento humano.

El post-positivismo:

Viene a ser un reflejo del positivismo, cuya diferencia radica en lo que autores como Flores (2004) sitúan en una imposibilidad de comprensión total y absoluta de la realidad basada en la imperfección de la mente humana, lo que implícitamente lo limita para poder comprender y controlar todas las posibles variables dentro de un fenómeno concreto.

Esto nos quiere decir que siempre existirá un error, de grado variable, por la implicación de distintos factores que influyen en los resultados obtenidos en la investigación por factores de relación del investigador con el objeto de estudio, por influencias de contextos, tiempo, cultura y otras muchas variables que pueden producir variaciones en los resultados. Este paradigma no se muestra ingenuo ante la realidad humana, sus influencias e imperfecciones.

El enfoque de investigación cuantitativo:

Los dos paradigmas anteriores a los que hemos hecho referencia tienen como objeto dar una explicación al estudio realizado guiados sobre una determinada investigación cuantitativa que permita predecir y controlar el mismo suceso de forma generalizada. Que no es sino lo que nos dicen Guba y Lincoln (1994) cuando afirman que el positivismo y el post-positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa, los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado, para en una última instancia, predecirlo y controlarlo.

La teoría crítica:

Se caracteriza, sin lugar a duda, en una acción-reflexión, donde el objetivo del investigador se presenta como una búsqueda de mejora o liberación de algún fenómeno concreto. Como decía Ricoy (2006) La búsqueda de transformación social se basa en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción. A lo que podríamos añadir lo que dicen Guba y Lincoln (2002) referente a que dentro del paradigma crítico destaca que su base metodológica es la investigación acción, que trata de aplicar un cambio a un determinado grupo social.

La teoría crítica requiere un paso previo de observación y toma de datos, el posterior análisis y, finalmente, la fase que la caracteriza y que la diferencia de los otros diseños cualitativos es la acción, la búsqueda de una solución al problema en cuestión por medio de una propuesta de mejora que se pretenda implantar.

Según Escudero (1987) hay varios aspectos que caracterizan el paradigma crítico, que se podrían resumir como la necesidad de poseer la visión holística y dialéctica de lo que es real; la relación entre el investigador y su objeto de estudio, así como la importancia que éste último tiene para el primero; la importancia de la práctica dentro del proceso de investigación y, por último, la intención de promover un cambio que transforme las estructuras sociales del grupo al que afecte el objeto de estudio.

El constructivismo:

Si hay algo que pueda definir el constructivismo es la búsqueda del contraste dentro de la evolución constante de los fenómenos individuales.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) dicen que el constructivismo es un apoyo para la investigación cualitativa, que trata de reconstruir socialmente la realidad a través de valores propios del investigador cuyos resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y al tiempo objeto de estudio. Y, como dice Flores (2004), en la medida en que esta realidad existe en la mente de los constructores, porque según éste, no existen realidades únicas y determinadas, sino aquellas que responden a la percepción individual de cada individuo; lo que supone entonces interpretaciones particulares en atención de intereses y necesidades individuales.

El enfoque de investigación cualitativo:

El estudio cualitativo intenta comprender los fenómenos en su propio contexto y viene fundamentado por los paradigmas crítico y constructivista. Ya hace casi dos siglos de que Max Weber expusiera que las ciencias sociales deben ser consideradas de forma subjetiva atendiendo a la comprensión del contexto donde un determinado hecho o conducta tiene lugar.

Y es aquí donde se incluyen procesos de investigación tales como las investigaciones etnográficas que viene a ser parte del grosso del trabajo que aquí se presenta. Que, aunque bien es cierto que como cualquier estudio cualitativo presenta limitaciones a la hora de generalizar los resultados obtenidos, si lo comparamos con los obtenidos de una investigación cuantitativa, es cierto que la muestra observada en el objeto de estudio ha sido suficiente como para permitirnos generalizar los resultados y extenderlos al conjunto de la comunidad educativa actual.

Por tanto, para llegar al análisis cualitativo, se precisa detallar todo lo posible las situaciones objeto de estudio, las interacciones humanas dentro del grupo, los comportamientos y todo aquello que pueda ser mínimamente relevante para las conclusiones y resultados; lo cual llevará al investigador a una posición meramente observadora, tratando, en la medida de lo posible, de no interferir en esa realidad que se está estudiando.

En definitiva, una de las principales diferencias entre los paradigmas que acabamos de exponer, hace referencia al aspecto ontológico que aborda la manera en que entendemos la naturaleza de la realidad que nos rodea, la manera en que percibimos esa realidad puesto que podemos encontrar diferencias muy notorias al respecto si relacionamos los cuatro paradigmas.

Por un lado, estaría los paradigmas positivista y post-positivista que abogan por una sola realidad, la cual, además puede ser entendida si se analiza e incluso analizada cuantitativamente donde, además, el investigador se posiciona separado del objeto de estudio, pudiendo aportar un enfoque objetivo de aquello que se investiga. Por su parte, en el lado contrario, tendríamos la postura del paradigma crítico y constructivista que defiende la realidad como algo interpretativo y múltiple donde la relación directa del investigador con respecto al fenómeno tratado, condicionan un enfoque más subjetivo sobre la investigación.

Sin embargo, la forma convencional de acercarse a la investigación que involucra el hecho de verificar o dar por falsa una determinada hipótesis, presupone que haya una objetividad donde se plantee de forma independiente a la forma en que se recopile la información necesaria para su comprobación. Sin embargo, si la hipótesis y

observaciones no son independientes, el objeto de estudio sólo puede verse desde un punto de vista sesgado y cuya objetividad puede ser cuestionable. O si nos fijamos en autores como Karl Popper podríamos rechazar la idea de la verificación de teorías abogando por la idea de comprobar la falsedad de una teoría. Si hemos observado un millón de cisnes blancos, ¿podremos decir que todos los cisnes son blancos? No, no podremos decir que todos los cisnes son blancos, sino que todos los cisnes que hemos observado son blancos, pero eso jamás sustentará, con absoluta certeza, la teoría de que todos los cisnes son blancos, porque bastaría con encontrar un cisne negro o de cualquier otro color (que aún no hubiéramos descubierto) para que se demostrara su falsedad. *Así, cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes sean blancos* (Popper, 1968, p.23).

No podemos obviar tampoco el *principio de incertidumbre* de Heisenberg que, aunque en un principio pueda estar dirigido al mundo de la física, también puede aplicarse al método de investigación que nos acontece y que tiene relación con los paradigmas referenciados; ya que una manera de interpretar el principio es la antigua idea filosófica de que la observación modifica el objeto observado.

Es por ello por lo que, parece coherente poder decir que el observador altera el entorno y con ello el objeto de estudio. En primer lugar, porque el hecho de observar o analizar un fenómeno supone centrarse en él obviando otros y suponiendo que el propio hecho de estar ahí puede provocar una alteración en lo observado. Si intentamos evaluar, como ha sido nuestro caso, la inclusión de los alumnos con diversidad funcional en las aulas ordinarias, puede suponer que nuestra presencia influya en que las personas a observar estén nerviosas y no actúen como hacen normalmente; o que se esfuercen por lograr una inclusión que en realidad no existe, etc.

Además, por parte del investigador, también puede ocurrir que se centre en observar determinados aspectos, dejando otros de lado. Incluso cuando surgen conversaciones dentro de la clase donde se realiza el análisis, si concentramos y focalizamos nuestra atención en una voz concreta, el resto de ellas se van a difuminar y no vamos a poder tener un análisis completo, a no ser que se hagan grabaciones y se analicen las voces. Y ocurre lo mismo cuando miramos algo fijamente, porque el resto

perderá cierta nitidez. Aunque podemos decir que no es que no podamos prestar atención a los que nos rodea, si se puede decir que cuanto más nos concentramos en algo, cuando nuestra atención se centra y focaliza en algo concreto, perderemos detalle en aquello que no esté dentro de nuestro foco de atención.

Diferencias entre paradigmas



Gráfico 19: Características de los paradigmas en relación con la realidad, el objeto de estudio y el método de investigación.

Por tanto, centrando la teoría en la investigación educativa podemos determinar que subyacen varias creencias acerca de la realidad que se investiga; acerca de la

posible relación o interés del investigador con el objeto de estudio; de la forma que se elige para llevar a cabo la investigación que, a su vez, presenta una relación con los paradigmas a los que hemos hecho referencia. Podríamos concluir que es muy importante examinar y reflexionar las creencias propias acerca de la realidad educativa que nos rodea, porque en muchos casos se presenta un ideal o imagen idealizada que difiere en demasía con la existente realidad, en nuestro caso concreto, la situación de nuestras aulas.

Y es que, si nos fijamos en el currículo de la escuela, en nuestro contexto particular, vemos que no es neutral por infinidad de factores. Está condicionado por la cultura, la tradición, por lo que se quiere enseñar y por cómo enseñarlo.

4.3. ENTREVISTAS Y NOTAS DE CAMPO

A lo largo del tiempo que hemos trabajado en la investigación, hemos llevado a cabo numerosas entrevistas y hemos registrado muchos datos de nuestras visitas a los centros con notas de campo que posteriormente hemos podido revisar y analizar. Las entrevistas han sido muy variadas, y nos ha permitido tener una comunicación directa con las personas involucradas en la investigación: profesores, equipos directivos y de apoyo, padres, alumnos, doctores, etc.

De las entrevistas se ha podido conseguir mucha información, profundizando en aspectos que a simple vista pudieran parecer irrelevantes pero que, por el contrario, han sido importante para el estudio.

La entrevista guiada nos permite como investigadores preguntar de forma ordenada y organizada acerca de la información que se quiere recabar, contrastar o completar. Además, nos permite observar los gestos de la persona a la que se le está entrevistando, sobre todo en lo referente a las preguntas clave que se le quieren formular. Suelen ser entrevistas donde se puede profundizar en algunos temas, haciendo hincapié en las preguntas que más le interesen al investigador, ya que se pueden enfocar desde varios puntos de vista y abordar con distintas preguntas.

Por otro lado, están las entrevistas que surgen en un momento dado, sin una preparación previa, pero que por casualidad de la situación se han podido plantear. Este tipo de entrevistas suelen ser más directas, preguntando por el objeto de estudio, y cuyas preguntas se plantean sin estar expuestas de una manera organizada, sino que éstas van surgiendo a medida que la entrevista avanza. En este tipo de entrevistas pueden ocurrir dos cosas: no obtener las respuestas deseadas porque la persona se sienta incómoda ante una situación no planeada, o por el contrario que las respuestas sean más detalladas incluso por el hecho de no haber podido prepararlas y por tanto recurrir a responder con la realidad de los hechos.

Con respecto a las notas de campo, que se toman durante un proceso de investigación, las hay más o menos extensas dependiendo del momento o la relevancia de lo acontecido; desde pequeñas referencias a un hecho puntual a explicaciones precisas y detalladas de qué ha ocurrido, cómo, dónde... etc.

En muchas de estas anotaciones además se pueden dejar reflejadas, no sólo las acciones, personas, momentos, contextos, etc., sino anotaciones y reflexiones personales que pueden haberse suscitado en ese momento. Ello nos permite volver a revisar todos esos momentos y analizarlos en su conjunto, por lo que cuanto más detalladas sean las anotaciones, más fácil es retrotraerse al momento y poder analizarlo correctamente.

4.4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Se supone que la aproximación del investigador cualitativo basaría su estudio en una investigación de base lingüístico-semiótica, ya que nuestro estudio ha tenido en cuenta no sólo lo que se ha dicho, sino todo aquello que se refiere a los sistemas de signos no verbales.

Bajo una perspectiva fenomenológica, en nuestro caso como docentes e investigadores, transitamos por la complejidad que son, en definitiva, las realidades y relaciones humanas. Lo hicimos con una actitud exploratoria e investigadora que, si nos fijamos en los ideales de la investigación cualitativa, habría de dotarse de suficiente libertad de pensamiento que permita acercarse al objeto de estudio sin prejuicios ni preconcepciones. Sin embargo, en nuestro caso, partíamos de un interés personal y una

idea previa que queríamos contrastar, verificar o descartar dependiendo de lo que encontráramos durante nuestra investigación.

Por lo que, atendiendo a este argumento, el objeto principal de la investigación ha tratado de observar, analizar y sacar una conclusión respecto a nuestro objeto de estudio. Cuyo trabajo ha llevado parejos numerosos aspectos de organización, análisis, discusión, comparación, desarrollo, complementación, coordinación, selección y narración.

Según Sparkes y Smith (2014), una implicación metodológica que se deriva para los investigadores cualitativos es la de priorizar la interacción con las personas en sus contextos y entornos naturales. En nuestro caso, evitando perturbar o interrumpir el normal funcionamiento de las clases siempre que fuera posible. En todo momento hemos procurado respetar al máximo el normal funcionamiento de las clases, pues sólo de esa forma podremos ser testigos de lo que verdaderamente ocurre en el día a día en esas aulas. Y es que, como ya hemos dicho antes, lo que ocurre en un aula concreta puede ser más revelador que lo que las personas implicadas en ese mismo contexto digan al respecto. Sobre todo, si se hace de forma pública ya que, en un tú a tú, en un pequeño grupo incluso, pueden hacerse comentarios y alusiones a cosas que no harían en público. Y que, de hecho, hemos podido comprobar en numerosas ocasiones a lo largo de nuestro estudio.

Un ejemplo de esto ha sido lo que algunos profesores y alumnos nos decían en conversaciones que mantuvimos de manera informal (conversaciones surgidas en los pasillos, en momentos puntuales durante las clases o al final de ellas, los recreos, etc...) y cuán diferente era lo que decían en el momento en que había más personas presentes; ya fuera en reuniones de equipo, reuniones con el director o con las personas encargadas de los apoyos,...y en el caso de alumnos, la diferencia en el discurso y expresión corporal, gestual e incluso emocional era, en muchos casos, destacadamente diferente cuando nos hacían algún comentario a nosotros, a cuando estaban presentes el profesor o el resto de compañeros, en ese momento se cohibían mucho a la hora de hablar libremente.

Aunque coincidimos con Marshall y Rossman (1999) en que un diseño flexible debería estar abierto a lo inesperado, a nuevos descubrimientos y al hecho de fomentar la exploración de sutiles matices dentro del significado que puede aportar un proceso

complejo como el que nos propusimos, hemos de decir que, aunque había en nuestro interior un pequeño atisbo de esperanza de estar equivocados respecto a nuestras premisas previas, no “descubrimos” nada que nos sorprendiera en el sentido deseado; más bien todo lo contrario... todo fue corroborando, e incluso agravando, nuestras sospechas iniciales.

Por otro lado, aunque la generalidad no es algo que prime en la investigación cualitativa, algo que Guba (1981) describen de forma similar bajo el nombre de “transferibilidad”, bien podríamos extender lo que nos fuimos encontrando en cada centro, a lo que podríamos considerar el conjunto de centros ordinarios; y aunque está claro que siempre cabe la posibilidad de alguna excepción... no la hemos encontrado durante los dos años que hemos estado con el trabajo de campo.

Podemos decir, por tanto, que la metodología que hemos empleado en este trabajo etnográfico no ha seguido un solo enfoque, sino que hemos intentado analizar todo aquello que hemos tenido a nuestro alcance. Eso sí, tal y como han señalado autores como Sparkes y Smith (2014), teniendo en cuenta el compromiso etnográfico con la experiencia de primera mano. De ahí nuestro afán por observar directamente desde el aula y no quedarnos limitados a un simple estudio teórico de textos relacionados con la inclusión o un análisis taxativo de entrevistas con profesores.

Es en el propio trabajo de campo donde se plantea la posibilidad de ver la realidad cotidiana de los sujetos de estudio en un contexto dado.

Llegados a este punto podemos afirmar que se nota mucho el montaje que algunos profesores habían preparado para las visitas y que delataba, aún más si cabe, la carencia de inclusión dentro del aula. Incluso en ocasiones resultaba vergonzoso el intento de hacernos creer que lo que nos estaban mostrando era un hecho cotidiano cuando no lo era. No había lugar a error, quedaba claro cuando las dinámicas eran habituales y cuando eran algo nuevo y extraño dentro del contexto de la clase.

Al igual que nosotros, muchos investigadores han centrado su estudio en este sentido, en resaltar la importancia de la observación participativa en la vida cotidiana de las personas. Un ejemplo de ello nos viene de la mano de Wolcott (2008), cuyo propósito en una investigación etnográfica se centra en describir lo que las personas hacen.

Del mismo modo Hammersley (2006) enfatiza el hecho de que hay que estudiar de primera mano lo que la gente hace y dice en un contexto particular. En nuestro caso concreto, los contextos y escenarios han sido muchos y muy variados, ya que cada clase ha sido un nuevo proyecto de investigación, cada centro, cada alumno, cada profesor... todo ha constituido un universo informativo en sí mismo. Una pluralidad de contextos, sujetos, variables e intereses con los que contrastar y comparar resultados.

Por lo que, una vez planteada la importancia de la observación cotidiana y de la participación dentro del propio contexto, es importante distinguir, al igual que han hecho autores como Delamont (2004) o Merriam y Greiner (2019), la diferencia entre lo que es el propio trabajo de campo del etnógrafo y la observación directa y el trabajo de campo que se lleva a cabo.

Nosotros hemos venido desarrollando un trabajo de etnografía como método de investigación principal en nuestro estudio, mientras que nuestro trabajo de campo, propiamente dicho, hace alusión al periodo de tiempo que hemos pasado en los centros recopilando y registrando datos de primera mano; por lo que esa fase del trabajo no es sino una parte de la propia etnografía. Quizás, desde nuestro punto de vista, la más importante, ya que es la que nos permite ofrecer una visión real de lo que hemos encontrado.

Nuestra observación dentro de las aulas nos ha permitido tomar nota de aquello que ocurría y exponerlo tal cual ocurría.

El hecho de analizarlo posteriormente corresponde a otra fase dentro del proyecto de investigación que hemos realizado y cuyas conclusiones pueden o no coincidir con las personas que lo lean; ya que un mismo hecho puede ser interpretado de diferentes maneras según el punto de vista del que, en este caso, lo lee.

Es incluso curioso cómo en ocasiones cuando estamos observando algo al mismo tiempo que otra persona, su opinión respecto a lo acontecido es diferente a nuestra propia impresión. Durante el tiempo que hemos pasado en los centros educativos hemos compartido aula con muchísimos alumnos que han interactuado de formas muy dispares; sin embargo, en ocasiones ante una misma situación, en un mismo contexto, en una misma clase, hemos observado cosas que la persona que en ese momento estaba

impartiendo clase ha interpretado de forma completamente diferente, lo cual nos ha llevado a un debate analítico de lo que había sucedido.

Maanen (2011) nos pone en antecedente de que el trabajo de campo es una respuesta para intentar comprender cómo viven los otros y por qué viven como lo hacen; es decir, por qué los hechos que hemos observado han ocurrido cómo lo han hecho y que habría cambiado si el contexto, o cualquier otro factor relevante hubiera sido diferente. Pues bien, ese es otro punto que hemos tenido muy en cuenta durante nuestra investigación, porque como ya hemos dicho anteriormente, no sólo nos centramos en el contexto de la clase, del aula (donde parece que hay una “microsociedad” que difiere de lo que hay fuera), sino que hemos ido más allá para observar lo que ocurría en los pasillos, el patio, la entrada/salida del colegio y, como quizás en nuestro subconsciente ya sabíamos, era muy diferente.

En ocasiones hemos intentado ponernos en el lugar de las personas a las que estábamos observando, porque quizás esa era la única manera de poder entender su comportamiento.

Dependiendo del caso, las impresiones han sido cuanto menos dispares: desesperación, miedo, indiferencia, asco, humillación, incomprensión, soledad, menosprecio... Quizás sorprenda que todos estos calificativos sean tan negativos, pero, después de analizarlos, hemos comprendido que formaban parte del problema, lo acrecentaban. Por ello, eran, a su vez, un posible camino de reconducirlo, de cambiarlo; y así lo hicimos.

Trabajamos desde el punto de vista del observador, poniéndonos en la piel del que vivía esa realidad y tratando de comprender una determinada conducta en un contexto concreto. Y a ello hacen alusión autores como Velasco y Díaz (2015) cuando nos dicen que una vez se ha generalizado el trabajo de campo como situación metodológica general para el estudio de cualquier sociedad, primitiva o moderna, la recompensa de la comprensión de “la mentalidad humana” aún sigue siendo deudora del contraste tenso entre “nosotros” y “los otros”.

El trabajo de campo insta una originalidad metodológica citando a su vez a Edgerton y Lagness (1977) que han enunciado algunos de los principios, generalmente implícitos, en los que se basa:

- 1) Que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana son la mente y la emoción de otro ser humano.
- 2) Que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico.
- 3) Y que una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

Ha sido muy interesante el comprobar esa dualidad observacional entre unos y otros. Hubo casos en los que una vez pudimos hacerles ver lo que nosotros habíamos estado viendo, nos dijeron que no eran capaces de comprender como en tan sólo una mañana podíamos haber visto cosas que ellos habían pasado por alto, que no habían percibido durante años. Suponemos que esto forma parte del propio trabajo del etnógrafo, es decir, presentar un resultado a su observación y hacerlo de forma que permita a otros entender si haber visto. Esto no era sino una oportunidad que teníamos para plantear cambios que permitieran un avance en los problemas que se habían puesto de manifiesto.

En referencia al trabajo de campo que hemos realizado en los colegios, ha tenido temporadas de mucho trabajo dentro del aula, ocasiones en las que incluso visitábamos varios centros en un mismo día analizando casos muy concretos en contextos muy delimitados (por ejemplo, la clase de música donde había una persona con sordera profunda; o el caso de una clase donde coincidían dos niños con autismo). En otras ocasiones nos tomábamos un par de días o tres en analizar lo que habíamos observado en un contexto concreto, analizándolo todo para plantear nuestras conclusiones al equipo en nuestra siguiente visita al centro.

Y es que, la observación participante no subsume al trabajo de campo, pero no sería posible fuera de él. En cierto sentido, el trabajo de campo es el único medio para la observación participante, pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón del estudio, coincidiendo en este pensamiento con Hammersley y Atkinson (1994).

En atención a esa observación era importante respetar la cotidianidad de cada aula; cada una presentaba sus características propias y ofrecía datos importantes para analizar. En una primera observación no se conseguía, en la mayoría de los casos, que las dinámicas fueran del todo inalteradas por nuestra presencia, pero con el tiempo nos volvíamos invisibles y es en ese punto en el que todo se observaba desde una realidad

plausible desde la que poder empezar a trabajar y desgranar de forma escrita todo lo que estábamos viendo; aunque, como decía Wolcott (2001), la escritura en ciencias sociales suele ser un asunto práctico y, durante mucho tiempo, no fue un problema que demandara de una reflexión teórica o metodológica. Era suficiente con escribir de modo impersonal, formal, en tercera persona... probablemente, debido a la primacía que tuvieron hasta hace poco las perspectivas positivistas centradas en la estadística, que relegaban las posiciones interpretativas o comprensivas implícitas en cualquier documento científico. Siendo quizás esto lo que nos llevara a tantear otras formas de investigación y obtención de información tales como las encuestas, análisis de porcentajes estadísticos y gráficos que complementaban de una forma cuantitativa y diferente, parte de nuestro estudio.

Harry Wolcott, también nos presenta la escritura como un asunto de suprema importancia en la construcción del conocimiento y, por ende, en la investigación que hemos realizado.

Podría decirse que el investigador mismo es la herramienta principal de la investigación. Por lo que, partiendo de esta premisa, todo lo que observemos, analicemos o comentemos se verá influido por un proceso reflexivo constante en que están implicados, su papel como investigador, su papel como productor de conocimiento, su relación con el problema investigado, sus convicciones éticas, etc. así como sus habilidades y destrezas personales para la escritura y la comunicación con respecto a todo el tema objeto de estudio; ya que, tanto a la hora de observar, como a la hora de analizar, cada persona tiene que ser consciente de cómo plantearse realizar dicha investigación, cómo va a dejar apartados todos aquellos sentimientos, ideas o prejuicios previos que pueden influir en su apreciación y limitarse a observar simplemente lo que se muestra ante él, ofreciendo de esa forma lo más ajustado a la realidad.

Es por ello que nosotros hemos tomado nota de todo aquello que hemos visto durante nuestras visitas y de la forma más detallada posible para que en el momento en que nos pusiéramos a redactar lo visto, y analizarlo, siguiera teniendo la mayor similitud a lo realmente acontecido. Pues si no se hubiera recogido por escrito, incluso en ocasiones con apoyo gráfico, habría habido detalles que podrían haberse olvidado o tergiversado. De esta manera era como llevar una especie de diario de notas con opción

a reflexiones momentáneas que nos sirviera de apoyo para el posterior análisis y comentario de la información recopilada.

Ya que el fin de esta investigación, no es otro que mostrar los resultados a los que hemos llegado y, más que limitarnos a mostrar los comentarios personales que nosotros podamos hacer al respecto, que como personas que somos, cada uno tendremos los nuestros, lo que queremos es mostrar la realidad que hemos encontrado y que la persona que esté interesada en leer nuestro trabajo tenga la posibilidad de llegar a sus propias conclusiones tras poder conocer los hechos tal cual ocurrieron y posteriormente contrastarlo si quiere con nuestras aportaciones personales y conclusiones finales.

4.5. FASES DEL ESTUDIO

Dentro del estudio de campo que hemos realizado podemos destacar la diferencia de varias fases dentro del proceso que nos ha llevado la investigación durante estos años:

En primer lugar, podemos hablar de una fase de documentación teórica donde desarrollamos un exhaustivo estudio de todos los textos, documentos, manuales y libros relacionados con el estudio que queríamos realizar. A saber, la inclusión de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo ordinario y de forma especial dentro del aula de música. Y en segundo lugar los beneficios que la música puede reportar al ser humano, en especial a las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional.

Para ello estuvimos varios meses enfrascados en la búsqueda de todo aquello que pudiera haberse escrito al respecto. Lo que tomamos como punto de partida para nuestra posterior inmersión en el trabajo de campo dentro de las aulas. Y es que, lo que pudimos encontrar no fue mucho o estaba expuesto de forma poco generalizada, por lo que sabíamos que para poder encontrar información verdaderamente útil tendríamos que ser nosotros los que de primera mano observáramos qué está ocurriendo con respecto a estos alumnos.

En segundo lugar, podemos destacar sin duda el trabajo desarrollado en los centros escolares que nos permitieron el acceso a sus aulas. Donde tratamos de abordar el estudio desde una perspectiva concreta. En un primer momento tratamos de pasar lo

más desapercibidos posible dentro de las clases, es decir, limitarnos a ser meros observadores de las dinámicas y relaciones que se fraguaban en cada uno de los contextos en los que estuvimos. Lo cual, presentaba en un primer lugar cierto interés o incertidumbre dentro del grupo-clase; pues no sabían muy bien porqué estábamos allí. Según las edades, se provocaba o no cierto rumor e inquietud entre los alumnos de porqué estábamos allí, lo cual en las primeras visitas podía suponer que la clase no funcionara de una manera completamente normal, pero al cabo de poco tiempo pasábamos desapercibidos, en gran medida. Era en ese momento cuando nuestra observación empezaba a captar todos los fallos y errores que cometían los profesores, ya que ellos mismos se olvidaban de nuestra presencia y comenzaban a trabajar de la manera habitual (o casi) y por ello a deformar esas dinámicas que en un principio querían presentarnos como reales; dejando patente que nos querían mostrar algo que no era real y que, aunque habíamos percibido desde un primer momento podíamos corroborar al poco tiempo. Era ahora cuando la falta de inclusión de los alumnos con diversidad funcional se hacía claramente patente. A la par de esto, se apreciaban las falsas relaciones sociales que se habían mantenido en un primer momento que se desmoronaban dando paso a lo que podría explicarse con una serie de conceptos como falta de respeto, exclusión e, incluso en algunos casos, repulsión que generaban algunos compañeros con respecto a estos alumnos.

Era ese el momento en que nosotros podíamos analizar la situación, la real, no la fingida, la que verdaderamente estaba presente en esa clase, en ese contexto, con esas personas concretas; podíamos ver qué estaba ocurriendo y plantear posibles cambios que pudieran mejorar las situaciones, en ocasiones vergonzosas, que nos encontrábamos.

A continuación, lo que podría llamarse tercera fase, era la del contacto directo con profesores y equipo directivo. Este era el momento en que exponíamos todo aquello que habíamos observado y que, dependiendo de los casos, era tomado o no en consideración.

Había centros que se negaban ante la evidencia y otros que la aceptaban, e incluso afirmaban conocer, aunque no habían planteado la posibilidad de hacer algo al respecto hasta entonces. Con estos últimos centros que sí reconocían tras nuestro estudio que existían problemas en sus aulas, pudimos trabajar diferentes dinámicas

donde ya no éramos meros observadores, sino que, en ocasiones, éramos parte activa de las mismas.

Tras las dinámicas y cambios propuestos se volvían a analizar los casos objeto de estudio y se analizaban los resultados.

En ocasiones también nos pidieron apoyos más específicos para trabajar con algunos alumnos. Por lo que, en algunos casos, volvimos varias veces al centro para trabajar conjuntamente con ellos.

En lo que vendría a ser la cuarta fase, que no tiene porqué considerarse cronológica con respecto a las otras, son las reuniones (formales e informales) con profesores, equipos de centro, alumnos y especialistas, así como las encuestas que hemos ido realizando a unos y a otros. Dichas encuestas perseguían conocer datos sobre el que ha sido nuestro segundo objeto de estudio que está relacionado con los posibles beneficios que la música puede reportar a las personas y, más concretamente, hasta dónde pueden alcanzar esos beneficios en personas con diversidad funcional.

Las encuestas forman parte de las técnicas cuantitativas de investigación que hemos trabajado en los diferentes contextos abordados. Se han planteado cuestiones cerradas o semiabiertas presentadas de forma idéntica y homogénea a todos los sujetos de nuestro estudio, lo cual nos ha permitido su cuantificación y el posterior tratamiento estadístico y gráfico.

Esta parte del estudio busca la generalización de los resultados a todos los centros educativos ordinarios a partir de una pequeña muestra de unas 1000 personas a las que se les han planteado encuestas, cuestionarios o entrevistas guiadas que nos han aportado unos resultados con cierto margen de confianza en relación a los resultados obtenidos y su posible extrapolación al resto de casos dentro de nuestro sistema educativo actual.

En relación a las reuniones que hemos mantenido se indagó sobre las posibles pautas de actuación una vez que se les habían mostrado las irrefutables muestras de falta de inclusión que había en las aulas, el mal funcionamiento de las dinámicas de clase e incluso, en muchas ocasiones, la nula fomentación de las relaciones sociales con este tipo de alumnos. Y algo importante llegados a este punto era, sin lugar a duda, el interés

de actuación por parte del personal del centro y que, dependiendo de los casos, iba desde “nulo” hasta “bastante bueno”.

Finalmente, como ya hemos comentado anteriormente, el trabajo de campo que hemos realizado, al igual que han hecho referencia otros autores antes que nosotros, había de basarse en nuestra propia experiencia, en nuestra observación directa durante estos años de investigación además de todo el material cuantitativo con el que contábamos para poder llevar a cabo un análisis exhaustivo y comparativo de todo lo que habíamos venido estudiando, tratando de llegar a conclusiones lo más generalizadas posible, lo cual nos permitiera atisbar de forma más o menos clara lo que viene ocurriendo no sólo en los centros estudiados, sino en todos los centros ordinarios a día de hoy con muy poco margen de error.

A lo largo de estos años de investigación nos hemos dado cuenta, como sugiere Flick (2004), que más que una secuencia de pasos previamente planteados y seguidos fielmente de principio a fin, la investigación que hemos llevado a cabo ha sido más una secuencia de decisiones de lo que había que hacer en cada caso concreto, en cada momento concreto, en cada contexto, con cada alumno individualmente considerado y teniendo en cuenta las evidencias extraídas de la previa observación y análisis.

Teniendo en cuenta las premisas iniciales de las que partíamos y cómo se iban sucediendo los acontecimientos en cada centro, podemos decir que resolutivamente todos ellos presentaban demasiadas similitudes, y recalcamos “demasiadas” porque, cuando algo no está bien hecho, no te gusta ver como se repite centro tras centro, clase tras clase, caso tras caso.

En toda investigación es necesario mostrar una serie de casos que refuten aquello que se concluye de la misma, y en nuestro trabajo de campo, hemos podido ver muchos y muy diversos casos. Los casos que hemos presentado no han sido seleccionados cuidadosamente entre todos los casos observados esperando corroborar nuestras premisas iniciales o el interés propio con el que nos embarcamos en lo que, sin lugar a dudas, ha sido una increíble y enriquecedora aventura, sino que todos y cada uno de los casos estudiados han servido para confirmar lo mismo. Y es por ello que los resultados a los que hemos llegado representan una muestra bastante fiable de la generalización de los mismos y, por ende, extensible al resto de centros ordinarios.

4.6. ANÁLISIS DE DATOS

Llegado el momento de analizar todo aquello que ha sido objeto de nuestro estudio, hemos partido de un análisis individual de cada caso para continuar con un estudio comparativo, conjunto e interrelacionado.

Hemos hecho un primer análisis de contenido donde se reflejan todos aquellos datos que hemos ido anotando de cada una de las visitas que hemos hecho. Este ha sido un trabajo que de forma minuciosa hemos realizado periódicamente, no dejando todo el trabajo para el final de la investigación, ya que ello nos ha permitido poder enfocar los intereses y resultados durante el mismo proceso.

Dentro de todos los aspectos que hemos valorado, destacaríamos la observación directa dentro del aula, tanto antes como después de las propuestas de cambio que hayamos podido sugerir en cada caso concreto; todo aquello relacionado con la actuación de los profesores, las reacciones de los distintos departamentos dentro del marco escolar, la relación entre iguales, y la relación que los alumnos con diversidad funcional tenían con el resto de personas que conformaban el entorno estudiantil cercano.

Después de esto hemos realizado un trabajo de análisis más detallado de qué habíamos observado, qué estaba bien, qué se podía mejorar o que había que cambiar para que la inclusión pudiera ser una realidad en cada centro.

Para ello, se ha llevado a cabo un trabajo de información previa al centro, detallando aquello que habíamos visto y valorado. Se tenía una reunión con la dirección, apoyos y profesores para exponer aquello que queríamos proponerles como posibles mejoras para favorecer la inclusión de estos alumnos y la mejora de las dinámicas de clase.

Tras estas reuniones se procedía, según el acuerdo al que hubiéramos llegado con el equipo directivo, a la implantación experimental de nuestras propuestas dentro del centro.

Una vez conseguida la aprobación, empezábamos a trabajar nuevamente observando las modificaciones que se hubieran hecho.

Proceso de trabajo desde la recogida de datos:



Gráfico 20: Proceso de trabajo desde la recogida de datos dentro del aula hasta la implantación de nuevas dinámicas.

Por lo que vemos, nuestro estudio se presenta como un ciclo que nos permite la posibilidad de estar siempre en continuo crecimiento; en continua búsqueda de mejorar nuestra calidad de enseñanza; y, por ende, de inclusión de todos los alumnos que forman parte del sistema educativo.

Además de estos estudios individuales, también hemos desarrollado estudios generales de los resultados obtenidos en todos los centros, así como casos particulares que han aportado datos muy interesantes a nuestra investigación; todo ello nos ha permitido obtener una visión gráfica y porcentual de la generalidad de casos con falta de inclusión que tenemos, así como datos concretos sobre los beneficios que la música puede aportar a la hora de trabajar con este tipo de alumnos: y no sólo dentro el área de música sino de forma transdisciplinar, extrapolando a otras áreas con las que se puede relacionar.

A modo de resumen podríamos esquematizarlo todo en una serie de puntos principales, sin olvidar que no son los únicos que se presentan desarrollados dentro del grosso del trabajo. A saber:

- 1.) Tomar notas durante el trabajo de campo.
- 2.) Escribir de forma ordenada y organizada el compendio de notas que hemos ido tomando, así como los datos de las entrevistas que hayamos ido teniendo.
- 3.) Corregir y elaborar apartados o capítulos dentro de nuestro estudio que puedan segmentar las partes más significativas para un posterior análisis.
- 4.) Archivar toda la información que hemos ido recopilando de forma cronológica y referencial.
- 5.) Realizar un análisis detallado y conjunto de todos los casos (visitas, entrevistas, encuestas, etc.) una vez que hemos tenido toda la información.
- 6.) Comentar de forma objetiva y subjetiva los datos más relevantes del estudio.
- 7.) Elaboración de gráficas, estadísticas, grupos de estudio, casos concretos e ideas relevantes que nos permitan mostrar cuál ha sido el objeto de estudio, qué metodología se ha utilizado y a qué resultados hemos llegado.
- 8.) Finalmente, preparar un informe definitivo donde todo quede relacionado y explicado de tal forma, que el lector sea capaz de ver lo que nosotros hemos visto, sentir lo que nosotros hemos sentido y llegar, o no, a las mismas conclusiones a las que hemos llegado nosotros.

Si caminas solo, irás más rápido; si caminas acompañado, llegarás más lejos.

Proverbio chino

CAPÍTULO V

MOTIVACIÓN E HIPÓTESIS INICIALES

5.1. MOTIVACIÓN PERSONAL PARA HACER ESTE TRABAJO

En otro orden de cosas, y tras haber observado y analizado los problemas generales relacionados con la educación de los ACNEEs, queremos profundizar en el área de música y en por qué presentamos este estudio como idóneo para trabajar inclusivamente con estos alumnos.

Todo este interés empezó tras una visita al centro “Pablo Picasso” de Alcalá de Henares en 2007, donde nos dimos cuenta de que los casos de alumnos con discapacidad que llegan a los centros educativos ordinarios son ínfimos, y muchas veces nos hemos preguntado ¿por qué?

Hay escuelas como el “O’Pelouro” que no entienden de segregación, sino que demuestran que la inclusión es posible e integran al alumno a partir de la aceptación radical de la diferencia. Hemos revisado la obra de numerosos autores sobre la inclusión de las personas con diversidad funcional en las aulas ordinarias; y podríamos destacar las obras de Deutsch (2003) y Grau (1998). Y después de todo lo que hemos leído y analizado, creemos necesario profundizar sobre cómo se puede trabajar con este tipo de alumnos para optimizar los resultados partiendo desde el área de música, desde la firme convicción de que, además de una formación teórica, se les puede ofrecer mucho más.

Por otro lado, y tras analizar algunos de los numerosos estudios, destacando los de Wills y Peter (2000), Benezon (2002) y Sainz (2003), que se han realizado hasta la fecha con respecto a los beneficios que la música aporta a las personas con discapacidad, uno de los primeros estudios de nuestro trabajo de campo se ha centrado en los casos de dos adolescentes admirables, que a pesar de tener una discapacidad bastante significativa que la medicina había calificado como “estancada”, han conseguido mejorar considerablemente gracias a la música. Más concretamente por el hecho de tocar un instrumento -violonchelo y piano respectivamente-, lo que les ha ayudado en gran medida a la hora de afrontar sus discapacidades, mejorando sobre todo su autoestima, integración y socialización.

Con la investigación que presenta este trabajo se pretende ofrecer una alternativa más adecuada para que las personas que presentan diversidad tengan los mismos derechos a la educación, y con ello hay que señalar que no queremos decir “iguales”. Un derecho no es igual al otro, sino que cada uno ha de poder disfrutar de su derecho con los recursos materiales y personales que requiera, así como con las adaptaciones que fueran necesarias en cada caso.

Aquellos que, además de tener un interés personal por la música, conocemos de forma muy cercana lo que implica tener diversidad funcional, no podemos evitar sumergirnos en una incesante búsqueda que nos pueda conducir al hallazgo de una “fórmula mágica” y, por qué no, “musical”, que pueda suponer una mejoría para aquellas personas que se ven limitadas por una discapacidad o déficit. A pesar de ello, tras muchos meses de investigación bibliográfica son pocos los estudios que se han hecho al respecto que puedan ser de interés para el estudio que aquí se presenta, ya que, aunque hay estudios que nos hablan de cómo trabajar con personas que presenten distintos tipos de discapacidad, lo hacen desde un punto de vista encaminado a la rehabilitación o reeducación, pero no con una finalidad verdaderamente inclusiva. Y cuando se nos habla de educación inclusiva se nos muestra un marco teórico muy amplio de cómo debería ser esa educación, pero en la práctica ni se está llevando a cabo, ni se sabe muy bien cómo hacerlo. Sin embargo, y a pesar de que muchas escuelas se jactan de promover este tipo de educación, nuestro estudio de campo durante estos años de investigación nos ha demostrado que son muy escasos los centros educativos donde la inclusión empieza a ser una realidad poco a poco, y donde los profesionales se implican por conseguir que así sea. Hay muchas escuelas que empiezan a incluir y fomentar pedagogías innovadoras, pero aún no podemos catalogarlas de inclusivas²³.

Todo ello nos ha llevado al análisis de cuantos libros, manuales, estudios, conferencias y entrevistas hemos podido encontrar sobre música y discapacidad. Durante varios años hemos estado inmersos en la lectura de muchos documentos en distintas bibliotecas, pues, como dice una máxima egipcia: *Las bibliotecas encierran medicinas para el alma, como las farmacias para el cuerpo*.

Para escribir sobre algo creemos necesario analizar todo lo que se refiere al tema a tratar, pues las aportaciones de otros autores nos ayudan a encaminar nuestro trabajo

²³ En el anexo 18 se incluyen algunos ejemplos de estas escuelas alternativas.

hacia aquello que necesite ser investigado o continuado, o bien hacia aquello que despierte nuestro interés. Y en nuestro caso, nos lleva a seguir investigando y profundizando para que quizás, en un futuro no muy lejano, la educación inclusiva sea una realidad. Pues, como dijo Thomas Stearns Eliot, autor de *Tierra Baldía* (1922): El ser humano nunca dejará de explorar, y el fin de todas sus exploraciones será llegar hasta el punto donde empezó y conocer el lugar por vez primera.

Es por ello por lo que, partiendo de la observación directa en diferentes contextos formativos, pretendemos incidir y profundizar en los aspectos educativos que están fallando; buscando nuevos enfoques para plantear la necesidad de potenciar la enseñanza inclusiva de la música. Esto nos permitirá crear las bases para que la inclusión se extrapole al resto de materias dentro del currículum oficial y que la diversidad funcional no sea un impedimento educativo, sino una forma diferente de abordar la enseñanza.

Según Proust (1979), el viaje real al descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en buscar con nuevos ojos.

Somos conscientes de la gran dificultad que implica realizar un estudio que pueda dar cuenta de todo lo que se ha investigado sobre un tema concreto. Además, cuando profundizamos en cualquier materia es lógico que se obtengan informaciones muy diversas, algunas de ellas están suficientemente documentadas, mientras que otras presentan, para algunos estudiosos, ciertas dudas acerca de su veracidad, como por ejemplo el conocido “Efecto Mozart” de Campbell (1998). También encontramos lo que a nuestro entender son verdaderas barbaridades escritas por autores con los que no estamos de acuerdo, como por ejemplo el documento que tiene como título: *Tratamiento y Educación de los niños anormales de uno y otro sexo en la familia y en la escuela* (Agramunt, 1913). Éste nos presenta frases como que todo niño, cuyos órganos no presentasen una buena constitución anatómica o funcional, podía considerarse como anormal...nos dice que los anormales no podían tomar bebidas fermentadas o destiladas, no podían tomar especias, ni carne de caza, ni embutidos, ni de cerdo... que no debían realizar trabajos mentales después de comer para no impedir la función digestiva y que por ello debían empezar sus clases dos horas después de haber comido, etc.

Hoy todo esto puede parecerse muy lejano, pero aún perduran algunas falsas creencias sobre el tema de la diversidad funcional que deben corregirse porque, si no se hace, no podremos conseguir la inclusión en nuestras aulas.

Nuestra pretensión es destacar:

En primer lugar y por lo que venimos observando desde hace años, la falta de inclusión que hay actualmente en nuestras aulas ordinarias, el fracaso educativo que supone esto para muchos alumnos con diversidad funcional, así como los motivos que propician que esto sea así; como, por ejemplo, la necesidad de hacer hincapié en que los docentes, como verdaderos profesionales de la enseñanza que somos, estemos suficientemente preparados para trabajar con ACNEEs, y por tanto para conseguir una educación inclusiva.

Y, en segundo lugar, enfatizar la importancia que la música tiene para todos y cada uno de nosotros y, muy especialmente, los beneficios a nivel psicológico, emocional o físico que puede tener para las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional.

5.2. NUESTRAS HIPÓTESIS INICIALES

Este trabajo pretende comprobar y dar respuesta a las hipótesis que sustentan y dan sentido a nuestra investigación:

1. ¿Qué significa la escasa presencia de alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias? y, ¿qué implica este hecho respecto a cómo se está enfocando la docencia?

2. Ante la carencia de manuales específicos para trabajar música con alumnos que presentan diversidad funcional en el ámbito de la educación ordinaria, ¿de qué manera podría un profesor trabajar estos temas?; y, por otro lado, ¿qué espacio a la innovación hay en este campo?

3. ¿Qué beneficios puede ofrecer la música si se potencia su estudio y desarrollo en la escuela?, ¿por qué si se conocen sus múltiples beneficios queda relegada a un segundo puesto dentro del currículo?, ¿hasta qué punto nuestro sistema genera este tipo de sistema docente?, ¿es posible cambiarlo?

Aquellos que amamos la música y la educación no podemos evitar mirar cómo se ha venido degradando la importancia de la música en nuestras escuelas hasta el punto de considerarla como algo optativo, que no tiene importancia, de forma que un niño puede pasar por la escuela sin aprender música y sin beneficiarse de todo lo que ésta nos ofrece. Es inconcebible pensar que la música no influye en el hombre cuando lo ha venido haciendo desde siempre: ¿Por qué si los griegos en su Quadrivium consideraban la música como algo fundamental en la formación íntegra del ser humano, ahora nos creemos que no es así?

El Quadrivium era la parte científica del conocimiento y englobaba cuatro disciplinas científicas relacionadas con las matemáticas según la división pitagórica:

- Aritmética, ciencia que enseña a hacer números.
- Geometría, ciencia que enseña a calcular en el espacio.
- Astronomía, ciencia que enseña a cultivar el estudio de los astros y el movimiento.
- Música, ciencia que enseña a producir en base al tiempo.

¿Por qué si la música forma parte de nuestra cultura queremos anularla de nuestras escuelas? A nosotros sólo se nos ocurre una respuesta, y es que aquellos que deciden lo que vale y no vale, lo que se enseña y no se enseña en la escuela, tienen esta área cubierta en el ámbito personal; donde sus hijos acuden a conciertos y recitales, tienen clases de piano, baile...y por tanto no necesitan clases de música en la escuela puesto que ya las tienen a mayor escala. Pero ¿qué ocurre con aquellos que no tienen las mismas posibilidades? Pues que se pierden una parte muy importante en su formación. Por eso, debemos trabajar para demostrar la importancia que tiene la música y todo lo que nos puede ofrecer dentro de la escuela.

Para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento.

Lev Vygotsky

CAPÍTULO VI

TRABAJO ETNOGRÁFICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE GUADALAJARA

6.1. TIPOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA PROVINCIA DE GUADALAJARA

Con vistas a paliar las deficiencias educativas existentes en los centros ordinarios nos ha parecido imprescindible conocer el porcentaje de alumnos con diversidad funcional que se hallan escolarizados en los centros ordinarios de enseñanza de nuestra provincia y cuáles son las discapacidades o déficits más frecuentes. Para ello hemos llevado a cabo un exhaustivo estudio de todos los centros de la provincia de Guadalajara. Estos datos nos ayudarán a actuar con la mayor eficacia posible y planificando las acciones concretas que nos parecen necesarias²⁴.

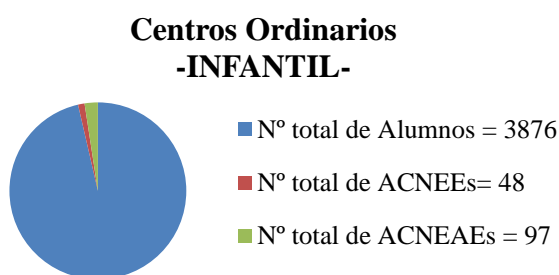


Gráfico 21: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación infantil de los centros ordinarios.

El porcentaje de ACNEEs en las aulas de infantil es del 1,2%.

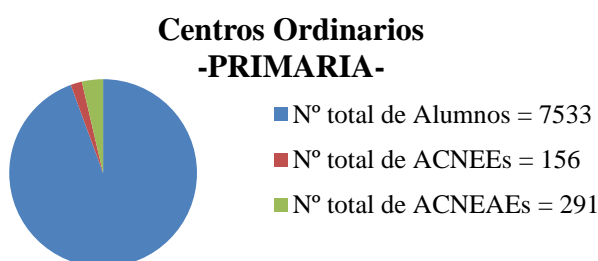


Gráfico 22: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación primaria de los centros ordinarios.

El porcentaje de ACNEEs en las aulas de primaria es del 2,0%.

²⁴ En el anexo 19 se presentan las tablas aportadas por los centros.

Centros Ordinarios -SECUNDARIA-

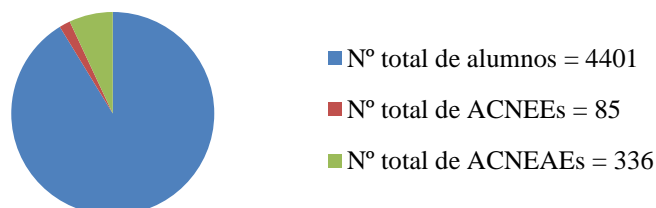


Gráfico 23: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación secundaria de los centros ordinarios.

El porcentaje de ACNEEs en las aulas de secundaria es del 1,9%.

6.1.1. Tipos de diversidad funcional²⁵ y problemas en el 2º ciclo de Educación Infantil: estudio realizado con 3.876 alumnos.

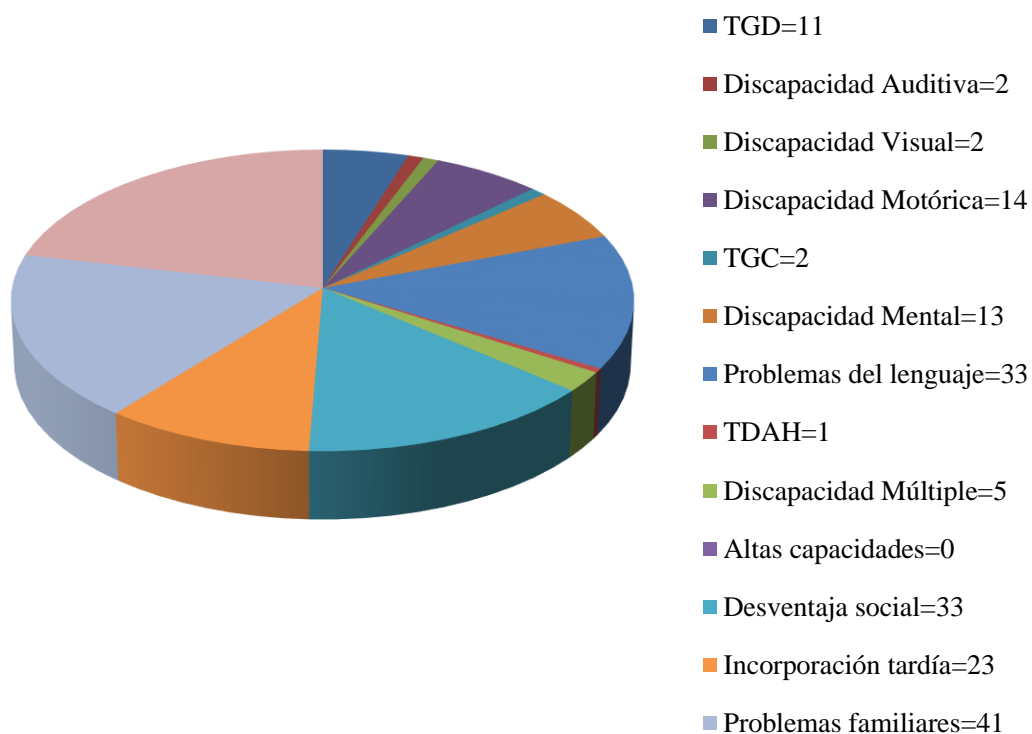


Gráfico 24: Número de casos por tipo de diversidad funcional en el segundo ciclo de educación infantil de los centros ordinarios.

²⁵ TGD: Trastorno General de Desarrollo / TGC: Trastorno General de Conducta / TDAH: Trastorno del espectro Autista e Hiperactividad.

6.1.2. Tipos de diversidad funcional y problemas en Educación Primaria: estudio realizado con 7.533 alumnos.

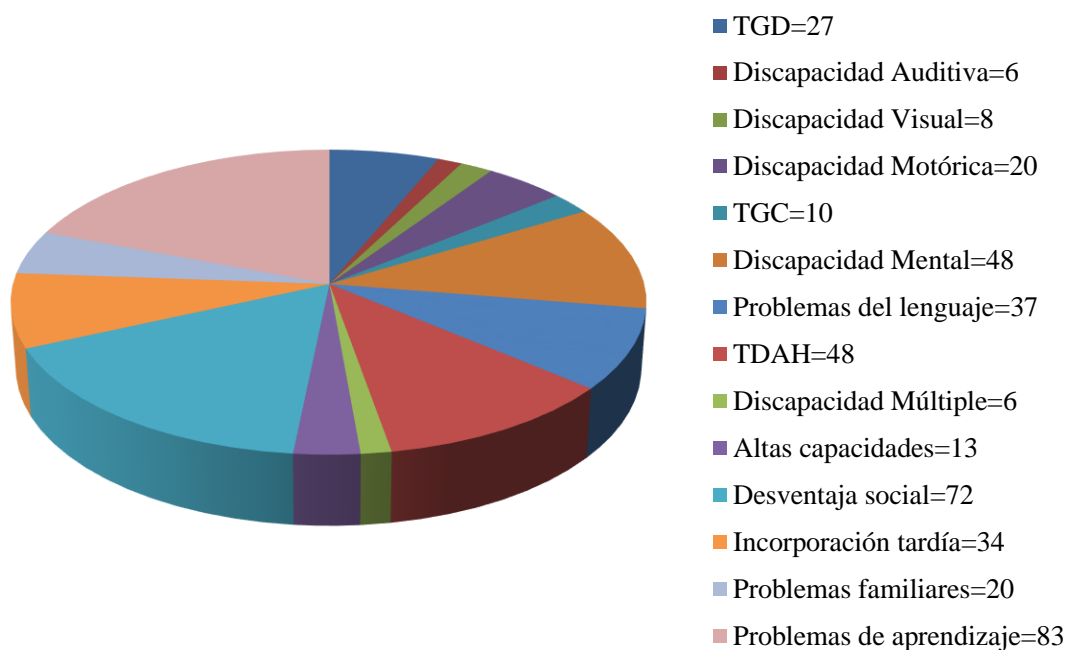


Gráfico 25: Número de casos por tipo de diversidad funcional en educación primaria de los centros ordinarios.

6.1.3. Tipos de diversidad funcional y problemas en Educación Secundaria: estudio realizado con 4.401 alumnos.

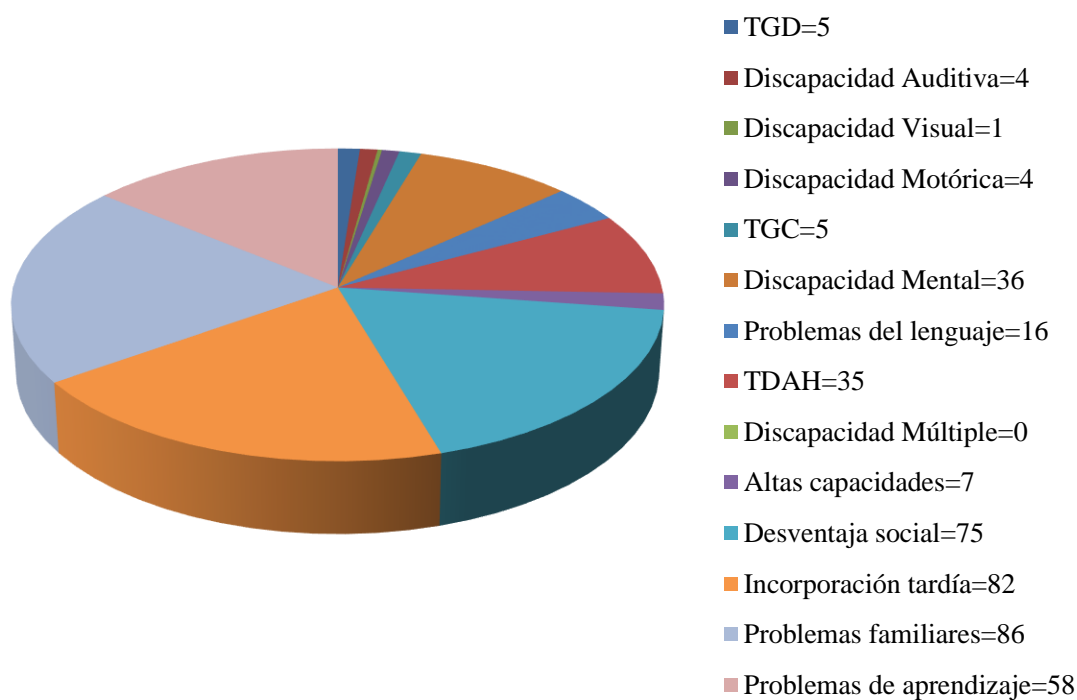


Gráfico 26: Número de casos por tipo de diversidad funcional en educación secundaria de los centros ordinarios.

6.2. VISITAS A LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE GUADALAJARA

Centrándonos en la labor del docente, el cambio necesario para conseguir una educación inclusiva donde los problemas de la *ratio* y el fracaso escolar no sean tales, consiste en plantearse las clases como un reto educativo; ya que cuanto mejor trabajemos, tanto contenidos como práctica musical, mejores resultados obtendremos.

Ya hemos señalado con anterioridad, que esa queja generalizada en los centros educativos que hemos visitado sobre la masificación de las aulas y el aumento de la *ratio*, figura como una de las “excusas” ante la poca y maltrecha inclusión del alumnado ACNEE en las aulas.

No hay duda de que un profesor particular puede dedicarse por entero a un alumno concreto y puede atender a una media de 15-20 alumnos a la semana y trabajar con las particularidades de cada uno, haciendo hincapié en los puntos que necesiten. Por el contrario, cuando un profesor tiene que trabajar con unos 30 alumnos al tiempo se antoja complicado atender de forma individualizada a todos ellos, y prima “el bien común” (como señalan algunos docentes) sobre “el bien particular”.

Por eso, muchos profesores ceden esta responsabilidad en PTs, ALs y orientadores creyendo que con eso es suficiente. Desde nuestro punto de vista esto es inadmisibile y es un problema. No se puede delegar la educación de un ACNEE a Pts, ALs y orientadores, sino que es el propio docente el que debe hacerlo con las adaptaciones precisas.

Todos tenemos ejemplos y referentes de superación que nos hacen ver que el cambio es posible, sólo hay que iniciarlo y buscar la manera de continuar su proceso. En ocasiones los cambios pueden no ser “grandes cambios”, bastará con presentar algún aspecto significativo para saber que lo estamos haciendo bien²⁶.

Y es que, alguien dijo alguna vez: las limitaciones sólo te llevan más lejos.

Sin embargo, en ocasiones nos han dicho que un alumno con n.e.e. es mejor que no sea consciente de ellas porque así será más feliz.

²⁶ En el anexo 20 se incluyen referencias a personas que han luchado por conseguir aquello que querían a pesar de su discapacidad: músicos, deportistas y científicos, entre otros, que hoy son admirados y reconocidos por ello.

Comentamos aquí un caso que nos ha llamado especialmente la atención:

Un niño sordo, hijo de padres sordos y con una hermana sorda, siempre ha estado escolarizado en un colegio para sordos y el año pasado, en tercero de primaria, fue escolarizado en un colegio ordinario, y fue entonces, cuando “descubrió” que era sordo, en el sentido de convivir con personas parlo-oyentes y tener que comunicarse con ellas.

En ese momento se dio cuenta de sus características particulares y actualmente está empezando a superar los problemas iniciales que tuvo cuando se enfrentó a esa nueva situación.

¿No habría sido más acertado haberle escolarizado desde un primer momento en un centro ordinario? Personalmente creemos que cuanto más conscientes seamos de nuestras limitaciones, mejor respuesta les podremos dar.

Es muy importante conocernos a nosotros mismos. En el caso de un ACNEE, éste necesita conocerse y quererse, además de aceptar y comprender tanto sus limitaciones como sus potencialidades. Todo ello le ayudará a elaborar estrategias de actuación en su vida diaria, así como potenciar el entendimiento y la socialización con los demás.

Un docente que no ve al alumno como un ser individual, no será capaz de ofrecerle una educación adecuada a sus necesidades y características particulares, lo que impedirá que ofrezca una educación de calidad a sus alumnos.

Muchas veces la mera observación en el aula nos da las claves necesarias para actuar correctamente en cada caso concreto. Aunque en ocasiones es conveniente que sea una tercera persona (observador ajeno) el que nos lo diga.

Y es aquí donde hemos desarrollado nuestra labor en el trabajo de campo ya que, por la observación directa que hemos realizado en las aulas, hemos podido comprobar la existencia de diversos problemas que podrían paliarse, o incluso desaparecer, si se llevase a cabo una forma de trabajo diferente en los centros educativos.

Para ello hemos querido visitar los centros educativos de la provincia de Guadalajara que son estos 108 colegios:

| Nombre y tipo de C. Educativo | Localidad | Teléfono |
|--------------------------------------|--|-----------------|
| La Colmena | CRA Albalate De Zorita -Almonacid de Zorita-Illana | 949376134 |
| Sierra Ministra | CP Alcolea Del Pinar- Maranchón-Riba de Saelices | 949300233 |
| Pimafad | CRA Almoguera-Albares-Driebes-Fuentenovilla-Mazuecos | 949380691 |
| Campiña Verde | CP Alovera | 949275564 |
| Carmen Burgos De Seguí | IES Alovera | 949297657 |
| Parque Vallejo | CP Alovera | 949274491 |
| Virgen De La Paz | CP Alovera | 949270100 |
| I.E.S. Nº 1 Alovera | IES Alovera | 628463484 |
| Serranía De Atienza | CP Atienza-Cantalojas-Condemios de Arriba-Galve de Sorbe | 949399057 |
| Arcipreste De Hita | IES Azuqueca De Henares | 949260432 |
| Giovanni Antonio Farina | Priv. Azuqueca De Henares | 949261250 |
| La Espiga | PC Azuqueca De Henares | 949883351 |
| La Paloma | CP Azuqueca De Henares | 949249193 |
| La Paz | CP Azuqueca De Henares | 949261392 |
| Maestra Plácida Herranz | CP Azuqueca De Henares | 949260466 |
| Prof. Domínguez Ortiz | IES Azuqueca De Henares | 949277149 |
| San Isidro | IES Azuqueca De Henares | 949261181 |
| Siglo XXI | CP Azuqueca De Henares | 949264974 |
| Virgen De La Soledad | CP Azuqueca De Henares | 949261989 |
| Briocense | IES Brihuega | 949280355 |
| Ntra. Sra. De La Peña | CP Brihuega | 949280114 |
| Santa Lucía | CP Budia-Alcocer-Pareja-Salmerón | 949283556 |
| Ana María Matute | IES Cabanillas Del Campo | 949324094 |
| La Senda | CP Cabanillas Del Campo | 949337431 |
| Los Olivos | CP Cabanillas Del Campo | 949324457 |
| San Blas | CP Cabanillas Del Campo | 949332213 |
| Sexma De La Sierra | CP Checa-Alcoroches-Alustante-Orea-Peralejos-Tordesilos | 949836368 |
| José Inglés | CP Chiloeches | 949271217 |
| Peñalba | IES Chiloeches | 949271285 |
| Don Juan Manuel | IES Cifuentes | 949811041 |
| San Francisco | CP Cifuentes | 949810107 |
| La Encina | CP Cogolludo | 949855085 |
| Campiña Alta | IES El Casar | 949334910 |
| Colegio Montealbir | Priv. El Casar | 949326542 |
| El Coto | CP El Casar | 949335034 |
| Juan García Valdemora | IES El Casar | 949322814 |
| Maestros Del Casar | CP El Casar | 949334870 |
| María Montessori | CP El Casar. Los Arenales | 949326623 |
| Clara Sánchez | CP Galapagos | 949339628 |
| Aguas Vivas | IES Guadalajara | 949881264 |
| Alcarria | CP Guadalajara | 949221014 |
| Alvar Fáñez De Minaya | CP Guadalajara | 949222030 |

| | | | |
|------------------------|-------|---|-----------|
| Antonio Buero Vallejo | IES | Guadalajara | 949230661 |
| Badiel | CP | Guadalajara | 949215100 |
| Balconcillo | CP | Guadalajara | 949227362 |
| Brianda De Mendoza | IES | Guadalajara | 949213143 |
| Cardenal Cisneros | Priv. | Guadalajara | 949248620 |
| Cardenal Mendoza | CP | Guadalajara | 949223844 |
| Castilla | IES | Guadalajara | 949220396 |
| El Doncel | CP | Guadalajara | 949221348 |
| Isidro Almazán | CP | Guadalajara | 949201989 |
| José Luis Sampedro | IES | Guadalajara | 949253205 |
| Las Lomas | CP | Guadalajara | 949228500 |
| Liceo Caracense | IES | Guadalajara | 949215059 |
| Luis De Lucena | IES | Guadalajara | 949211383 |
| Marista Champagnat | Priv. | Guadalajara | 949220697 |
| Niña María | Priv. | Guadalajara | 949220446 |
| Ocejón | CP | Guadalajara | 949231046 |
| Parque De La Muñeca | CP | Guadalajara | 949319723 |
| Pedro Sanz Vázquez | CP | Guadalajara | 949213882 |
| Río Henares | CP | Guadalajara | 949231751 |
| Río Tajo | CP | Guadalajara | 949200070 |
| Rufino Blanco | CP | Guadalajara | 949225594 |
| Sagrado Corazón | Priv. | Guadalajara | 949220400 |
| Salesiano | Priv. | Guadalajara | 949247111 |
| San Pedro Apóstol | CP | Guadalajara | 949223242 |
| Santa Ana | Priv. | Guadalajara | 949222400 |
| Santa Cruz | Priv. | Guadalajara | 949220061 |
| Agustinos | Priv. | Guadalajara | 949231628 |
| Virgen Del Amparo | CEE | Guadalajara | 949232049 |
| Colegio de Horche | CP | Horche | 949820973 |
| Ntra Sra De Peñahora | CP | Humanes | 949850049 |
| Francisco Ibáñez | CRA | Iriepal-Taracena-Usanos | 949228427 |
| Romualdo De Toledo | CP | Jadraque | 949890215 |
| Valle Del Henares | IES | Jadraque | 949890294 |
| La Cobatilla | CP | Mandayona | 949305032 |
| Alejo Vera | IES | Marchamalo | 949252250 |
| Cristo De La Esperanza | CP | Marchamalo | 949250953 |
| Maestra Teodora | CP | Marchamalo | 949251180 |
| Molina De Aragón | IES | Molina | 949832598 |
| Virgen De La Hoz | CP | Molina | 949830192 |
| José Maldonado y Ayuso | CP | Mondejar | 949385218 |
| Alcarria Baja | IES | Mondéjar | 949385488 |
| CRA De Pastrana | CP | Pastrana | 949370180 |
| Leandro Fdez Moratín | IES | Pastrana | 949370041 |
| Castillo De Pioz | CP | Pioz | 949272262 |
| La Arboleda De Pioz | CP | Pioz. La Arboleda | 622842685 |
| José Luis Sampedro | CRA | Poveda De La Sierra-Villanueva de Alcorón | 949816289 |

| | | | |
|--------------------------|-------|---|-----------|
| Santa Brígida | CP | Pozo De Guadalajara | 949272131 |
| Villa De Quer | CP | Quer | 949297795 |
| La Isabela | CP | Sacedon | 949350257 |
| Mar De Castilla | IES | Sacedon | 949350697 |
| El Señorío De Muriel | CP | Señorio De Muriel | 949339729 |
| C.Episcopal S. Familia | Priv. | Siguenza | 949390790 |
| Martín Vázquez De Arce | IES | Siguenza | 949390345 |
| San Antonio De Portaceli | CP | Siguenza | 949391239 |
| CRA de Tendilla | CRA | Tendilla-Aranzueque-Hontoba-Loranca de Tajuña | 949298059 |
| Las Castillas | CP | Torrejón del Rey | 949328150 |
| S. Corazón De Jesús | CP | Tortola De Henares | 949313668 |
| San Bernabé | CP | Trijueque | 949320288 |
| Ciudad De Capadocia | CP | Trillo | 949815189 |
| García Lorca | CP | Uceda | 949856484 |
| Gloria Fuertes | CP | Villanueva De La Torre | 949277846 |
| Newton-salas | IES | Villanueva De La Torre | 949050290 |
| Paco Rabal | CP | Villanueva De La Torre | 949273942 |
| El Rincón De Castilla | CRA | Villel De Mesa-Corduente-La Yunta-Tortuera | 949830090 |
| Clara Campoamor | IES | Yunqueira De Henares | 949331075 |
| Virgen De La Granja | CP | Yunqueira De Henares | 949330274 |

De todos ellos, la mayoría nos han permitido conocer el número de alumnos con discapacidad que había en sus centros y el tipo de discapacidad que presentaban.

Sin embargo, a pesar del gran número de centros educativos que hay en esta provincia han sido pocos los que nos han permitido ver sus centros y presenciar sus clases para observar cómo se estaba trabajando con los ACNEEs (¿Miedo? ¿Inseguridad?... ¿Qué tienen esos profesores o centros que esconder?).

Los 43 centros que no han querido colaborar con nosotros, ni siquiera proporcionándonos los datos referentes al número de ACNEEs que tenían escolarizados han sido en su mayoría centros privados e institutos; cabría pensar que la negativa a que pudiéramos acudir a los centros sea que las cosas no se están haciendo demasiado bien y por eso temen que alguien entre en sus aulas, ¿no?; los centros son:

| | Centro Educativo | Localidad |
|---|------------------------------------|--|
| 1 | CP Sierra Ministra | Alcolea del Pinar-Maranchón-Riba de Saelices |
| 2 | CP Campiña Verde | Alovera |
| 3 | C. Privado Giovanni Antonio Farina | Azuqueca De Henares |
| 4 | CP La Paz | Azuqueca De Henares |

| | | |
|----|------------------------------------|--|
| 5 | IES Profesor Domínguez Ortiz | Azuqueca De Henares |
| 6 | IES San Isidro | Azuqueca De Henares |
| 7 | CP Virgen de la Soledad | Azuqueca De Henares |
| 8 | IES Briocense | Brihuega |
| 9 | IES Ana María Matute | Cabanillas del Campo |
| 10 | IES Campiña Alta | El Casar |
| 11 | CP El Coto | El Casar |
| 12 | CP Maestros del Casar | El Casar |
| 13 | IES Aguas Vivas | Guadalajara |
| 14 | IES Antonio Buero Vallejo | Guadalajara |
| 15 | CP El Balconcillo | Guadalajara |
| 16 | IES Brianda de Mendoza | Guadalajara |
| 17 | CP Cardenal Mendoza | Guadalajara |
| 18 | IES Castilla | Guadalajara |
| 19 | CP El Doncel | Guadalajara |
| 20 | CP Isidro Almazán | Guadalajara |
| 21 | IES José Luis Sampedro | Guadalajara |
| 22 | CP Las Lomas | Guadalajara |
| 23 | IES Luis de Lucena | Guadalajara |
| 24 | C. Privado Maristas | Guadalajara |
| 25 | C. Privado Niña María | Guadalajara |
| 26 | CP Río Henares | Guadalajara |
| 27 | C. Privado Salesiano | Guadalajara |
| 28 | CP San Pedro Apóstol | Guadalajara |
| 29 | C. Privado Santa Ana | Guadalajara |
| 30 | C. Privado Santa Cruz | Guadalajara |
| 31 | CP de Horche | Horche |
| 32 | CP Virgen de la Hoz | Molina |
| 33 | CRA de Pastrana | Pastrana |
| 34 | IES Leandro Fernández Moratín | Pastrana |
| 35 | C. Priv. Episcopal Sagrada Familia | Sigüenza |
| 36 | IES Martín Vázquez de Arce | Sigüenza |
| 37 | CP San Antonio de Portaceli | Sigüenza |
| 38 | CRA de Tendilla | Tendilla |
| 39 | CP San Bernabé | Trijueque |
| 40 | CP Gloria Fuertes | Villanueva de la Torre |
| 41 | IES Newton-Salas | Villanueva de la Torre |
| 42 | CRA El Rincón de Castilla | Villel de Mesa-Corduente-La Yunta-Tortuera |
| 43 | CP Virgen de la Granja | Yunquera de Henares |

Por otro lado, los centros que nos han permitido el acceso a sus aulas para poder observar y analizar lo que los profesores hacían en sus clases, así como la adecuación de las instalaciones y los recursos del centro, han sido estos 30:

| | Centro Educativo | Localidad |
|----|------------------------------|------------------------|
| 1 | CP Parque Vallejo | Alovera |
| 2 | IES Arcipreste De Hita | Azuqueca De Henares |
| 3 | CP La Paloma | Azuqueca De Henares |
| 4 | CP Maestra Plácida Herranz | Azuqueca De Henares |
| 5 | CP Siglo XXI | Azuqueca De Henares |
| 6 | CP José Inglés | Chiloeches |
| 7 | IES Peñalba | Chiloeches |
| 8 | C. Privado Montealbir | El Casar |
| 9 | IES Juan García Valdemora | El Casar |
| 10 | CP María Montessori | El Casar. Los Arenales |
| 11 | CP Alcarria | Guadalajara |
| 12 | CP Alvar Fáñez De Minaya | Guadalajara |
| 13 | CP Badiel | Guadalajara |
| 14 | C. Privado Cardenal Cisneros | Guadalajara |
| 15 | IES Liceo Caracense | Guadalajara |
| 16 | CP Ocejón | Guadalajara |
| 17 | CP Parque De La Muñeca | Guadalajara |
| 18 | CP Pedro Sanz Vázquez | Guadalajara |
| 19 | CP Rufino Blanco | Guadalajara |
| 20 | CEE Virgen Del Amparo | Guadalajara |
| 21 | IES Valle Del Henares | Jadraque |
| 22 | IES Alejo Vera | Marchamalo |
| 23 | CP Cristo De La Esperanza | Marchamalo |
| 24 | IES Alcarria Baja | Mondéjar |
| 25 | CP Villa De Quer | Quer |
| 26 | CP La Isabela | Sacedón |
| 27 | IES Mar De Castilla | Sacedón |
| 28 | CP Las Castillas | Torrejón del Rey |
| 29 | CP Paco Rabal | Villanueva De La Torre |
| 30 | IES Clara Campoamor | Yunquera De Henares |

Tras las visitas a estos centros, uno de los grandes problemas que hemos podido observar ha sido el desconocimiento, por parte de muchos profesores, de todo aquello que influye en la educación del ACNEE.

Han sido muchos de estos profesores los que nos han dicho, antes de verlos trabajar y sin haberlo preguntado nosotros, que lo que íbamos a ver en sus clases podría no ser del todo adecuado, ya que ellos reconocían abiertamente no saber trabajar bien con este tipo de alumnos.

Algunos hacían alusión a la falta de educación recibida en la universidad, en referencia a cómo trabajar con aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad o déficit.

Muchos reconocían que con aquellos que no podían seguir el ritmo que marcaba la clase, se limitaban a darles fotocopias con materiales de cursos inferiores. Lo cual indica que no se estaban haciendo adaptaciones curriculares individuales ni atendiendo a las particularidades del alumno, sino que tomaban una dinámica generalizada para todos los tipos de discapacidad sin tener muy en cuenta si era o no acertado.

Ante esta situación nosotros pensamos que no sólo hay un problema, sino que son varios y de diversa índole. Aunque ellos hacen referencia a la escasa educación universitaria recibida, cosa con la que estamos completamente de acuerdo, esto no quita para que exista también un problema que tiene que ver directamente con el profesor en cuestión; porque es tarea del docente conocer las características propias de sus alumnos, ya que sólo de esa forma las clases podrán ser útiles a todos ellos.

Tampoco estamos de acuerdo con que lo que le vale a un alumno le vale a otro. Hacemos referencia a este tema porque, cuando hablamos con algunos de estos profesores, nos replicaron que es que tenían muchos alumnos y no podían atender de manera individualizada a cada uno de ellos: por lo que o todos llevaban lo mismo, o si se hacía una adaptación, era la misma para todos aquellos alumnos que no eran capaces de seguir el ritmo que el profesor consideraba normal.

Es cierto, como ya hemos comentado antes, que actualmente la *ratio* es alta en algunos centros, pero tampoco es necesario hacer un trabajo para cada niño. Lo que sí es necesario es observar a aquellos alumnos que claramente presenten mayor dificultad; ver cómo aprenden, qué problemas presentan y, en esos casos, hacer las adaptaciones pertinentes.

6.3. LOS PROBLEMAS EN EL AULA

Podemos asegurar que han sido muchos los ejemplos que hemos encontrado en los colegios visitados que demuestran que existe un gran problema en referencia a la ilusoria inclusión del ACNEE.

Por ello, queremos mostrar algunas de las situaciones que nos hemos encontrado en las aulas y que dejan entrever que, aunque nuestra sociedad se jacta de proclamar la inclusión en sus aulas, no es sino una mera pantomima, y que hay que acabar con la chapuza que se viene haciendo en muchos casos si de verdad queremos conseguir que la INCLUSIÓN del ACNEE sea una realidad.

No se puede excluir a un alumno porque sea diferente, habrá que adecuar la educación a sus necesidades y capacidades.

E pues tiene esta obligacion el tal fundador no se presume de derecho quere excluir y extrañar a los tales mudos que ablan (Lasso, 1550, p.77).

6.3.1. Incompetencia, torpeza o inexperiencia del profesorado.

Han sido varios los casos de profesores poco competentes con los que nos hemos topado, donde hemos observado que no sólo no sabían dar clase de música por falta de conocimiento en la materia, sino que además eran incapaces de hacerse con la clase.

Nos hemos encontrado casos en los que los profesores colocaban al fondo de la clase a aquellos alumnos que no querían que “molestasen”. O a aquellos alumnos que, según palabras textuales, les “retrasaban” la clase (ACNEEs en su mayoría).

Hemos podido ver a alumnos con síndrome de Down aislados de los compañeros.

A personas con problemas motóricos a los que sus profesores metían prisa sin comprender que simplemente su ritmo es más lento.

Y no podemos evitar destacar uno de los casos que más nos ha llamado la atención durante nuestras visitas a los centros; un caso que nos encontramos en un colegio de la capital donde uno de los ACNEEs presentaba el síndrome de maullido de

gato o síndrome de Lejeune²⁷. No podemos calificar la clase como inclusiva. Tampoco como integradora. Ni tan siquiera como de aceptación. La simple presencia de esta alumna en el aula ya incomodaba a la profesora que, no sólo no era capaz de enseñarle nada, sino que ella misma se sentía incapaz de enseñarle nada porque, según su opinión, la alumna era incapaz de aprender.

Otro de los casos a destacar ha sido el de una alumna que presentaba sordera profunda. Aun disponiendo en el centro de una intérprete de signos, el profesor de música no dejaba que ésta entrase en clase. Tenía a la alumna en cuestión puesta en un rincón del aula haciendo actividades en fotocopias que, según nos dijo ella misma, era incapaz de entender. Él nos dijo que es que no se podía enseñar música a una sorda, y que alguna vez que había intentado enseñarla algo no había podido (o sabido, según nuestro criterio; ya que, según sus propias palabras, no había sabido cómo enseñarle nada y tampoco se había preocupado en buscar el modo de hacerlo).

Solicitamos a la dirección del centro la posibilidad de hacer venir a la intérprete a clase con nosotros porque queríamos hablar con esta alumna, a pesar de la desavenencia del profesor.

La alumna nos contó que el profesor nunca se había preocupado por ayudarle a entender nada en la clase de música, y que ella no entendía lo que era la música porque era sorda profunda sin ningún resto auditivo. Entonces, lo que hicimos fue mostrarle lo que puede ser la música, aún sin tener la capacidad de escucharla: nos fuimos a un lado de la clase donde había instrumentos de percusión y estuvimos practicando diferentes tipos de ritmos. Le hicimos notar las vibraciones de los instrumentos y su cara cambió. Dijo que era la primera vez que alguien le había “enseñado música”, y que le resultaba curioso notar un ritmo y luego reproducirlo ella.

En este caso concreto empezamos utilizando instrumentos sencillos en su manejo y que son capaces de ofrecer una vibración fácilmente perceptible, de forma que

²⁷ El síndrome del maullido de gato (del francés *Cri du Chat*) o síndrome de *Lejeune*, es una enfermedad congénita infrecuente con alteración cromosómica, caracterizada por un llanto que se asemeja al maullido de un gato y que se va modificando con el tiempo. El síndrome del maullido fue descrito inicialmente por Jérôme Lejeune en 1963. Tiene una prevalencia estimada de aproximadamente de 1/20.000-50.000 nacimientos y predomina en las niñas. Los niños se desarrollan lentamente y permanecen muy retrasados en cuanto a su estática y psicomotricidad. Al aumentar la edad se acentúa el retraso de las capacidades intelectuales.

la alumna podía notar las vibraciones a través de sus manos o, en el caso del bombo, a través de sus piernas.

Estos dos son instrumentos que podemos encontrar en casi todos los centros educativos cuyo manejo y resonancia los hace adecuados para empezar a trabajar con este tipo de alumnado.



Fotografía: www.vitrifolk.be



Fotografía: www.mercamania.es

Nosotros sugerimos para empezar a trabajar la música con alumnos que presenten sordera o con déficit auditivo severo este tipo de actividades rítmicas. Es importante coger un tambor o bombo lo más grande posible y que lo sujeten entre las piernas o junto al pecho cuando se toca para que noten las vibraciones a través de su cuerpo. Para empezar, marcaremos ritmos fáciles y breves, e iremos complicándolos poco a poco, como por ejemplo estos tres:



Estos son ritmos sencillos como los que trabajamos con la alumna referida, y que con un mínimo de esfuerzo fue capaz de reproducir, siendo esa la primera vez que lo hacía.

Tras esta experiencia, le dijimos al profesor que no entendíamos que tuviera a una alumna relegada a una esquina con un montón de papeles y aislada completamente del grupo. Le explicamos que había formas de trabajar la música con niños sordos, y

que además era muy beneficioso para ellos porque les acercaba, por medido de las vibraciones, a la realidad sonora que desconocen.

Su respuesta fue simple: *no tengo ganas de trabajar más sin que me paguen por ello, además estoy seguro de que no conseguiríamos nada.*

Parece claro que, con esta actitud y perspectiva, es difícil cambiar la situación que hoy por hoy hay en nuestras aulas. Sin embargo, hay casos, al igual que en el nuestro, en los que se buscan formas para poder trabajar con alumnos que presenten este tipo de diversidad²⁸.

6.3.2. A ritmo de tambor.

Hemos visto al profesorado de algunos centros que trataban de integrar al ACNEE en las dinámicas de clase. Pero algunos de ellos hemos de decir que parecían encontrarse en una situación forzada y no habitual. Suponemos que el hecho de estar nosotros allí les hacía trabajar de una forma más “integradora” con este tipo de alumnos. Sin embargo, cuando algo no es frecuente o difiere mucho de lo cotidiano, provoca situaciones que nos permiten observar que algo está fallando en esa dinámica. Y eso es lo que hemos visto en muchos de los centros que hemos visitado: clases “preparadas” para la ocasión, donde el ACNEE formaba parte importante de una dinámica en la que, claramente, no estaba acostumbrado a trabajar, y que dejaba patente la situación inusual a la que estábamos asistiendo.

En uno de los centros vimos que el alumno ACNEE (en este caso con síndrome de Down) se situaba al final del aula de música cuando entró. Sin embargo, la profesora le dijo, *no, no, vente aquí delante...* Suponemos, como ya indicamos antes, que era porque nosotros estábamos allí, y seguramente su “sitio” está habitualmente al final de la clase para, como nos han dicho algunos profesores, no molestar.

Cuando empezó a explicar lo que iban a hacer ese día dijo: *hay que hacerlo despacio, porque “_nombre del alumno ACNEE_” nos va a ir marcando el ritmo con el tambor.* Lo cual nos volvía a dejar entrever que la situación no era la habitual. El niño estaba encantado de que le dejaran tocar el tambor, aunque obviamente nadie, hasta ese momento, le había explicado cómo marcar un ritmo.

²⁸ En el anexo 21 se presenta un artículo sobre un profesor que usa globos en sus clases de música para trabajar con una alumna sorda.

6.3.3. Autistas y maracas.

En un centro de primaria de la capital alcarreña nos encontramos a dos niños autistas en la misma clase.

El profesor trataba de incluirlos en las actividades grupales, aunque no con mucho éxito, pues los niños aborrecían la flauta y no soportaban tocar la pequeña percusión que el profesor les ofrecía.

Tras un rato observando a estos niños, sus reacciones ante el profesor, los compañeros, los instrumentos y las distintas dinámicas de clase, le comentamos al docente la posibilidad de utilizar las maracas con estos alumnos. Le sugerimos, sin embargo, que no se las ofreciera de la forma habitual en que se utiliza este instrumento, sino que los utilizaríamos como si fueran instrumentos que asemejan el sonido del agua. Y es que, los instrumentos con sonido de agua funcionan muy bien en los casos de autismo. Instrumentos de este tipo son por ejemplo el tambor oceánico y el palo de lluvia.



Fotografía: www.artesanum.com



Fotografía: www.abaqueta.com

Pero en este caso no disponíamos de ninguno de ellos, por lo que intentamos buscar lo más cercano a este tipo de instrumentos, y eso eran las maracas.

Le explicamos al profesor cómo debía ofrecer el instrumento a estos alumnos. Lo que queríamos era que cogieran las maracas por la parte en la que están las semillas (pues no tenían maracas huevo) y lo movieran en sentido circular consiguiendo así un efecto similar al sonido de las olas, lo que suele producir una sensación agradable para las personas con autismo y que les podría ayudar a “conectar” con la clase.

Maraca huevo



Fotografía: www.woodbrass.com

Maracas



Fotografía: www.musicalbareda.com

Al principio el profesor se mostró un poco extrañado, por no decir reacio, respecto a nuestra propuesta; pero, tras nuestra insistencia, lo puso en práctica y se sorprendió de los resultados. Los dos niños estuvieron participando activamente de la canción grupal y según el profesor nunca los había visto sonreír como en aquella ocasión.

6.3.4. Juegos en el aula de música.

En uno de los centros que visitamos, estuvimos en compañía de una profesora que rompía con la enseñanza estandarizada de los últimos años.

Esta maestra antepone aspectos lúdicos y sociales frente a otros de carácter meramente curricular:

- Sus clases eran un trasiego por diferentes juegos populares en los cuales la música es el factor principal.
- Los niños no se sentaban en pupitres sino en corro, donde todos se veían y escuchaban.
- Las rutinas eran grupales y todos aprendían con todos.
- Aquel que presentaba algún tipo de dificultad era colocado como parte importante de la dinámica que se estuviera trabajando, intentando de esa manera buscar la integración del alumno en el grupo.



Fotografías: www.zierbena.com

El juego de las sillas



<http://cursoei3gloriafuertes.blogspot.com>

A la zapatilla por detrás



<http://af2toral.files.wordpress.com>

Pase misí pase misá

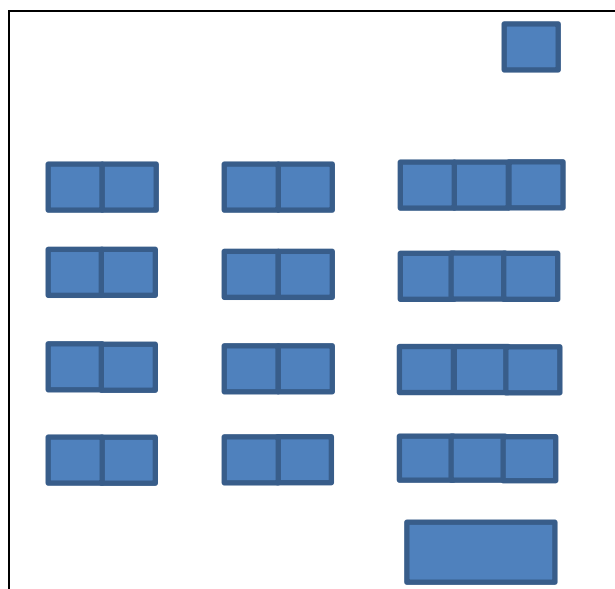
Tras observar varias de sus clases, hablamos con la dirección del centro sobre lo interesante que, en parte, encontrábamos esa forma de trabajo, aunque se veía claramente que las clases no cumplían con las exigencias curriculares. El equipo directivo del centro nos dijo que la forma de trabajar de esta profesora estaba ocasionando problemas con la inspección, y con algunos padres y profesores del centro que no aprobaban esta forma de trabajo.

Desde nuestro punto de vista esa forma de trabajar está bien, pero como complemento de aspectos más centrados en la música como asignatura pues, según tenía conformadas las clases, parecían más una hora de recreo que una asignatura en sí (que, al fin y al cabo, es de lo que estamos hablando).

Nosotros proponemos una educación dinámica, que englobe aspectos teórico-prácticos junto con la propia vivencia de la música, y no cabe duda de que el juego puede ser una de las formas propicias para conseguirlo.

6.3.5. Síndrome de Down al final de la clase.

Cuando llegamos a uno de los centros de la provincia, estuvimos visitando todas las aulas y conociendo a los ACNEEs. Nos sorprendió mucho cuando al llegar a una de ellas descubrimos a un alumno con síndrome de Down al final de la clase aislado en una silla (y hemos de resaltar que no ha sido el único caso que hemos encontrado en esta situación). Pero es que, en este caso en concreto, el alumno ni tan siquiera podría tocar a nadie, aunque se estirara para hacerlo; estaba colocado justo debajo del perchero de los abrigos.



Estuvimos hablando con la profesora sobre ello y sus respuestas fueron, a nuestro juicio, cuanto menos absurdas y criticables. Nosotros le dijimos que ese alumno debería estar delante, cerca de ella, y que, si tenía a todos los niños sentados por parejas, él también debía estarlo. Ella enseguida nos dijo que, si lo sentaba con alguien, este niño distraía al otro y no le dejaba trabajar, a lo cual le respondimos: “si le acostumbras a trabajar en pareja lo aprenderá”. Además, le comentamos que debería cambiarle de pareja con asiduidad para que se acostumbre a estar con todos sus compañeros, y éstos con él. También nos dijo que es que no podía ponerlo delante porque era muy tímido, y alzando la voz dijo: *¡es más!, aun estando detrás no quiere traerme la tarea cuando se la pido*. Ante esta situación le planteamos un caso hipotético: “Estás sentado al final de una clase y te llaman para salir a la pizarra, todos se vuelven para mirarte; te sientes observado y si eres tímido te retraes aún más... ¿No crees que sería más fácil para este niño estirar el brazo desde su asiento en primera fila y dártelo?”.

En referencia a ello estuvimos hablando con la orientadora y con el jefe de estudios (que nos pidieron nuestra opinión acerca de lo que habíamos visto en las aulas) y, con respecto a este tema concreto, los dos parecieron hacerse los sorprendidos y dijeron que no tenían ni idea de que este alumno estaba sentado al final del aula.

El jefe de estudios se disculpó diciendo que la profesora era nueva y que sólo llevaba un par de meses en el centro.

El siguiente día que visitamos el centro, el alumno había sido situado en primera fila, a pesar de las evasivas de la profesora, que nos dejó muy claro que “nos habíamos entrometido en su forma de enseñar”.

Ante esta afirmación y, por ende, nos preguntamos:

¿Qué podía estar enseñando con ese comportamiento al resto de compañeros y alumnos que escucharan dicha afirmación?

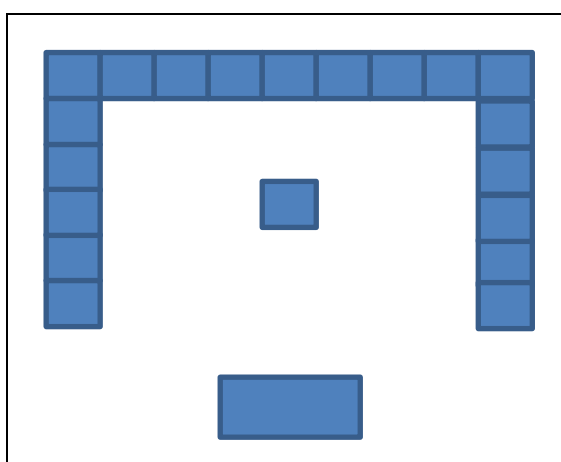
¿Qué hay que dar de lado al que es diferente?

¿Que lo diferente asusta y por eso hay que alejarlo de nosotros?

6.3.6. En el centro de las miradas.

En otro de los colegios de primaria que hemos visitado, nos dejó sin palabras el caso de un ACNEE con síndrome de Down y problemas visuales, al que habían colocado en el centro de la clase rodeado por el resto de sus compañeros.

Las mesas estaban colocadas en forma de “U” abierta hacia la pizarra y la mesa de la profesora, y en el centro de la clase estaba situada la mesa de este alumno; el cual estaba completamente aislado del resto de sus compañeros.



Según la profesora, el ACNEE estaba así porque veía mejor la pizarra y no se distraía con sus compañeros.

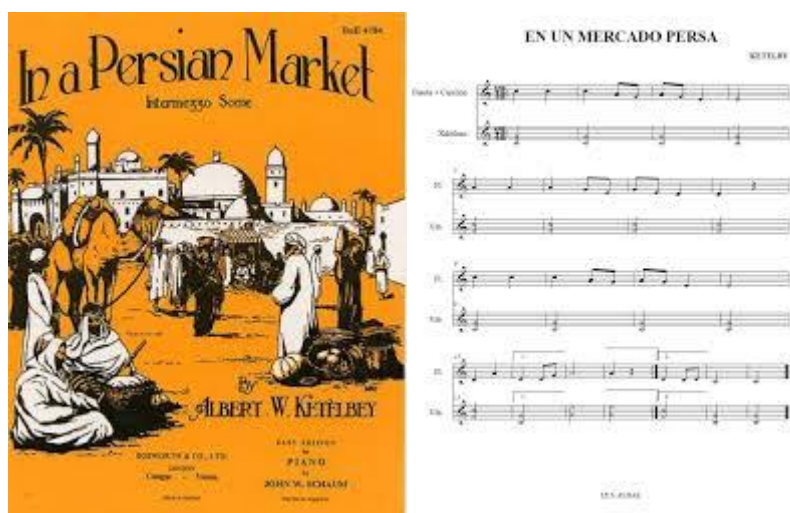
Creemos que es evidente, y no deja lugar a duda, la segregación que se produce en casos como éste. No es que esta profesora se preocupara por que los compañeros del alumno citado se relacionaran con él, es que era ella misma la que provocaba que eso no ocurriera.

Además de la falta de integración del alumno en las dinámicas de clase, las excusas de la profesora se desmoronaron cuando nos sentamos en la silla del alumno y comprobamos que en el momento en que la profesora se sentaba en su mesa (cosa habitual en ella) el alumno no podía ver bien la pizarra, cuando se suponía, que ese era uno de los argumentos para sentar al alumno donde estaba. Y es que la pizarra estaba situada justo detrás de la mesa de la profesora.

6.3.7. El ACNEE y el mendigo.

En uno de los centros de la capital hemos podido ver algo insólito. Estuvimos hablando con una profesora que hacía gala de tener clases interesantes, divertidas e integradoras. Nuestras expectativas cuando acudimos a su clase eran bastante buenas, lo cual supuso que la desilusión fuera, aún si cabe, mayor que en otras ocasiones.

Cuando llegamos al aula nos gustó que el ACNEE estuviera sentado en primera fila, hasta que nos dimos cuenta de que ese no era su sitio “habitual”. Cuando empezaron las dinámicas de clase, la profesora trató de incluir a este alumno en lo que estaban haciendo; la clase versaba sobre el compositor británico Albert William Ketèlbey (1875 - 1959) y su obra *En un mercado persa* (In a Persian Market).



Fotografía: <http://educartecc.blogspot.com>

Fotografía: <http://inesmusica.wordpress.com>

La profesora hizo una brevísima referencia a las características de la obra y los personajes que aparecen en ella. A nuestro juicio podría haberlo explicado mucho mejor, pero, sobre todo, podría haber reparado en que mientras ella hablaba y se paseaba por la pizarra, mirando al suelo, había un niño que levantó la mano para preguntar (en dos ocasiones) y que ella ni reparó en él. Este niño era el ACNEE.

Cuando terminó su explicación les dijo a los niños que iban a representar esa obra en clase y que ella iba a distribuir los papeles principales. Así pues, lo primero que dijo fue: *tú vas a ser el califa* (que es el niño que nosotros habíamos observado como “líder” de la clase por cómo hablaban con él el resto de los compañeros), y *tú serás la princesa* (lo mismo en versión femenina). *Vosotros que sois buenos deportistas seréis*

los malabaristas. El resto de los papeles -mercaderes y encantadores de serpientes- los repartió un poco al azar y, finalmente, dijo: *tú vas a ser el mendigo*, señalando al ACNEE.

Creemos que queda patente la segregación que dicha profesora hacía dentro del grupo y el rechazo que ella misma marcaba hacia el ACNEE. Pues, ante tal proposición, el resto de los compañeros se rieron de él y la profesora no hizo nada al respecto. Una actuación como esta es inaceptable y, a nuestro juicio, personas así no deberían llegar a las aulas.

En fin, estos son sólo algunos ejemplos que podríamos exponer sobre lo que hemos encontrado en los centros educativos, y con esto venimos a decir que en las escuelas no se está trabajando correctamente la inclusión del alumno con n.e.e., sino que se nos quiere hacer creer que se está innovando.

Han sido varios centros los que han simulado “clases modelo” cuando hemos estado visitándolos, pero ya lo dice un refrán: se pillá antes a un mentiroso que a un cojo.

Incluimos aquí también a esos profesores que nos han dicho que ofrecían los mismos contenidos con adaptaciones para los ACNEEs, y que hemos podido comprobar que los materiales distaban mucho de ser similares a los del resto de compañeros; y tan siquiera que hubieran sido preparados por los profesores. En general se limitaban a ser fotocopias de libros infantiles y de primeros cursos de primaria de otras editoriales.

6.3.8. El problema del complejo de inferioridad.

En otro orden de cosas nos gustaría hacer referencia a algo que puede afectar a cualquier alumno, que es el complejo de inferioridad.

Hemos venido observando que este complejo puede aparecer en un alumno, ya sea éste ACNEE o no, y afectar notablemente a su rendimiento académico y a sus relaciones sociales.

En este caso concreto haremos referencia a Alfred Adler, médico y psicoterapeuta austríaco, fundador de la escuela conocida como psicología individual. Fue colaborador de Sigmund Freud y cofundador de su grupo, pero se apartó de él al divergir sobre distintos puntos de la teoría psicoanalítica. Sus conceptos básicos son los

de carácter, complejo de inferioridad y conflicto entre la situación real del individuo y sus aspiraciones.

Adler hacía alusión a este tema en su ensayo “El sentido de la vida”, apuntando que: *los complejos no tienen por qué ser necesariamente negativos, ya que impulsan al individuo a superar su realidad gracias a otra mejor.* Él decía que: *la continua aspiración a la seguridad impulsa al individuo hacia la superación de la realidad actual en favor de otra realidad mejor* (Adler, 1975, p.56); haciendo de esto algo por lo que la raza humana ha prevalecido por encima de otras especies, ya que se ha visto obligada a luchar por compensar sus carencias y, ¿no es esto lo que muchas personas hacen en su día a día?

Según Enrique Rojas, la condición de inferioridad en el ser humano ha sido un trampolín hacia la mejora continua, que no es otra cosa sino la base de la evolución humana.



Fotografía: www.biografiasyvidas.com

Alfred Adler

Han sido muchos los casos que hemos observado de alumnos que no se encuentran a gusto con su aspecto. No sólo aquellos que presentan alguna deficiencia física como las personas que van en silla de ruedas o aquellas a las que les falta un brazo, sino en general.

Que si soy bajito. Que si me sobran unos kilos. Que si necesito gafas. Que si...que si...que si...

En todos estos casos está presente el complejo de inferioridad. Obviamente no es lo mismo ser bajito o necesitar gafas, que estar sentado en una silla de ruedas o tener que enfrentarte a la vida sin un brazo. Pero el trasfondo psicológico es muy similar: aceptación y respeto personal junto con una valoración de las virtudes propias.

Este es uno de los problemas que nos hemos encontrado en los centros educativos y que suponen, en muchos casos, el fracaso escolar de algunos alumnos. Por medio del trabajo colaborativo entre iguales y técnicas que potencien las virtudes de los alumnos, se puede mejorar mucho en este sentido.

Es importante fomentar el trabajo en equipo para que cada uno sea consciente de las virtudes propias y ajenas. En el caso de los ACNEEs es, aun si cabe, mayor: hay que hacerles pensar que nada es tan importante como pueden llegar a creer y que, por ello, deben ser ellos mismos y no buscar una máscara que los oculte del mundo.

Todos los alumnos son susceptibles de sufrir pensamientos negativos hacia sí mismos: baja autoestima, complejo de inferioridad, incluso “odio” hacia lo que son y cómo son. Hay que evitar esos pensamientos, hay que ayudarles a ver las cosas reales en todo aquello en lo que sufren pues uno es más consciente de sí mismo y su propia realidad si acepta lo que es y trata siempre de mejorar y superarse, independientemente de si presenta algún tipo de discapacidad, déficit o un mero complejo.

Algo parecido es lo que propone Rojas (2013) donde nos presenta cinco consejos contra los complejos: ser capaz de cerrar las heridas del pasado; aprender a tener una visión positiva de la vida. De uno mismo y de nuestro entorno; tener una voluntad de hierro; tener un buen equilibrio entre corazón y cabeza; y tener un proyecto de vida coherente y realista. Que mire hacia el futuro.

6.3.9. Los problemas que plantea el dictamen de escolarización.

Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades a las que el profesor puede acceder con la simple observación, hay otros problemas que vienen ya marcados con un informe. Y son estos problemas los que suponen, en muchos casos, y siempre desde nuestro punto de vista, la peor lacra de todas en relación con el trato de los ACNEEs por parte del profesorado. Pues, cuando un alumno llega con un informe, el profesor que lo recibe presupone muchas veces que no puede hacer determinadas cosas y no se molesta

en comprobar si es o no capaz realmente, por lo que no se fomenta un buen desarrollo de sus potencialidades.

Esto lo hemos podido evidenciar en numerosas clases, y no sólo en aquellas que hemos visitado durante estos años de investigación, sino en aquellas en las que hemos impartido clase.

Como experiencia personal podemos asegurar que nos han llegado informes de algunos alumnos que hemos demostrado que no se ajustaban a la realidad. Y que gracias a no presuponer y comprobar por nosotros mismos las capacidades de esos alumnos, hemos podido potenciar sus capacidades y hacer posible que sacasen un mayor partido de su educación.

No podemos estar cerrados o limitados a lo que ponga en un papel, sino también atender a lo que nosotros veamos en el aula; pues esa es la única forma de comprender hasta dónde pueden llegar nuestros alumnos, y lo que necesitan para conseguirlo.

Para nosotros el buen profesor es como una fuente que da agua a todos los que se acercan a ella sin esperar que le den las gracias por ello. Y es que la docencia representa una forma de trabajar que requiere no solo de unos conocimientos teóricos, que en muchos de los casos estudiados es muy cuestionable, sino de un factor humano.

Hay profesores que no sirven para ello, y dejan tras de sí alumnos amargados, indiferentes o incluso cercanos al fracaso escolar. Es pues importante que la universidad muestre la realidad educativa de nuestras aulas, no el prototipo marcado en un manual que probablemente idealice lo que el futuro docente desea encontrar en las aulas.

6.3.10. Integración real del ACNEE en el aula ordinaria.

No son pocos los centros en los que hemos oído que los ACNEEs se encontraban completamente integrados en el grupo-clase, que eran aceptados por sus compañeros, y que además evolucionaban correctamente en las relaciones sociales con sus iguales... ¡Nada más lejos de la realidad!

En los días que hemos compartido aulas y zonas de juego con estos niños, hemos podido comprobar de primera mano que no sólo no están integrados en la clase, sino que se observa una clara y notoria segregación de estos alumnos por parte de sus compañeros.

En todos estos centros hemos observado que la segregación llega incluso en algunos casos al propio profesorado, que considera la situación como algo normal, no viendo el problema que hay en su aula. Les hemos hecho ver lo que ocurría, y la sorpresa de algunos profesores e incluso jefes de estudio y directores ha sido considerable.

En uno de los centros tenían el caso de una niña sorda que, según palabras del propio jefe de estudios estaba perfectamente integrada en la clase; era aceptada, incluso querida, por sus compañeros y, según él, se desenvolvía perfectamente en el centro.

Tras nuestra visita pudimos observar que en clase la niña no se enteraba de lo que ocurría a su alrededor. Pues fueron varias veces las que intentó que sus compañeros le dijeran la página por la que había dicho el profesor que había que abrir el cuaderno de canciones, y ante la nula colaboración de éstos, dejó el libro cerrado y se puso a mirar las paredes de la clase, sin que el profesor se percatara de ello.

Tras un rato, el profesor se dirigió a ella para que “participara” en la actividad que estaban haciendo (supongo que lo hizo porque yo estaba allí ya que, dado el rato que llevaba sin hacerle caso, no creo que fuera algo habitual). Fue entonces cuando se dio cuenta de que no tenía el libro abierto y que, por tanto, no estaba siguiendo la clase. Se acercó a ella, le abrió el libro por la página correcta y le dijo: haz esta actividad tú. La cara de sorpresa de la niña fue suficiente prueba para nosotros de que el hecho de que ella participara activamente en la clase era una novedad, lo que venía a corroborar nuestra sospecha de que verdaderamente no estaba “integrada” como nos habían asegurado al inicio de la visita; ni en la clase, ni con los compañeros.

Tras terminar la clase, todos salían hablando en grupitos y ella iba al final del todo, sola. Casualidad fue que pasara el director en aquel momento, y le hiciéramos ver que las cosas no son siempre lo que nos imaginamos o queremos ver. Las cosas son lo que son y, en referencia a esa alumna en concreto, estaban equivocados y tendrían que trabajar su inclusión: tanto a nivel educativo como en lo relativo a las relaciones sociales.

Éste es sólo uno de los casos en los que la falta de integración es evidente cuando QUEREMOS VER, y no cuando VEMOS LO QUE QUEREMOS.

La mayoría de los centros en los que hemos visto este problema, que hemos de decir que han sido muchos, hemos propuesto distintas formas de involucrar al alumno en clase atendiendo a las características propias de cada caso.

6.3.11. Como si no estuviera allí.

Hay un caso que nos llamó mucho la atención. Con este ejemplo queremos resaltar la importancia que tiene la percepción y el conocimiento del grupo; hacer consciente al profesor de que es él quien tiene que estudiar sus alumnos para poder trabajar desde la inclusión.

Fue el caso de una niña de 3º de E. Primaria que, debido a problemas familiares (separación de los padres), había sido cambiada de colegio. Era una niña que, según los profesores y la dirección del centro, se había convertido en una niña agresiva y con tendencia a auto aislarse.

Nuestra impresión al entrar en clase y ver a esta niña fue que el aislamiento no partía de ella, sino de la propia disposición de la clase; dado que a ella la tenían en una esquina al final de la clase junto a la puerta de entrada.

Tras varias clases, nos dimos cuenta de que las profesoras hacían partícipes al resto de sus compañeros, pero que a ella parecían ignorarla y no la preguntaban. Desde donde estábamos sentados podíamos leer perfectamente los labios de la niña dando respuesta a muchas de las preguntas que formulaban en clase, preguntas que en ocasiones sus compañeros no sabían y terminaba contestando la profesora.

¿Por qué no le preguntaban en ningún momento a ella?, no era que ella no quisiera participar, es que tampoco le daban la oportunidad.

En una de las ocasiones en que la profesora preguntó algo, incluso levantó la mano para contestar, y ni siquiera en esa ocasión la profesora se percató de que ella estaba allí. En ese momento, la chica dejó de prestar atención, se puso a dibujar en un cuaderno y “desapareció”.

Cuando estaba a punto de terminar la clase nos acercamos a ella, para sorpresa de la profesora que vio cómo nos levantábamos, y estuvimos hablando un momento con esta alumna.

Al principio se puso a la defensiva, pero enseguida empezó a hablar con nosotros. Nos dijo que se sentía mal porque le habían cambiado de colegio, había perdido a sus amigos, y aquí todo el mundo “pasaba” de ella, había intentado hacerse la “dura” para que vieran que no le importaba que la dieran de lado, y había terminado yendo a su “bola”. Decía que se aburría en clase porque, aunque sabía todo lo que estaban dando no podía decir nunca nada, así que prefería dibujar en su cuaderno.

Este es un caso en el que los profesores y la dirección del centro sabían que había un problema con esta niña, ... ¡nos lo dijeron!, pero no eran capaces de ver que el problema lo estaban agravando ellos.

Es cierto que los problemas familiares afectan en muchas ocasiones al carácter de los niños, pero también es cierto que tomando las medidas adecuadas se pueden solucionar, o al menos paliar, los efectos negativos del mismo (como puede ser en casos de agresividad).

Hay libros que pueden trabajarse con estos niños y ayudarles a mejorar. Uno de ellos puede ser el libro: *“Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa”* de Dawn Huebner (2011). Éste es un libro para ayudar a los niños a superar sus problemas con la ira, y a responder de forma más tranquila y eficaz cuando algo sale mal. Pues este libro nos dice que algunos niños tienen una mayor tendencia a estallar con mucha facilidad, encendiéndose ante el mínimo contratiempo. Estos niños suelen experimentar la ira como algo que les pasa y que no está bajo su control. Pero, con la técnica adecuada, se puede enseñar a los niños una nueva forma de pensar sobre la ira. Proporcionarles algunas herramientas para calmarse y responder de un modo más apropiado cuando algo no sale como ellos esperan. También es de gran ayuda para los terapeutas, que pueden utilizarlo para que padres e hijos trabajen juntos durante la intervención.

Con todo esto queremos decir que en los centros educativos hay muchos niños, que cada uno tiene sus particularidades, y que son las personas más cercanas a ellos (profesores, orientadores, jefes de estudio y directores) las que han de mirar, observar, analizar y entender qué ocurre en sus aulas, para poder poner las soluciones a los posibles problemas que acaezcan en ellas.

6.3.12. Profesor de música.

Hemos de resaltar el hecho de que hemos encontrado falta de participación de algunos centros públicos en este proyecto, pero lo que más nos ha sorprendido ha sido la gran falta de colaboración por parte de IESs y Centros Privados.

Tras hablar con directores, jefes de estudio y profesores de estos centros hemos visto que la falta de cooperación puede deberse en gran medida a la inseguridad del profesorado. Muchos de ellos nos lo han dicho abiertamente, y otros nos lo han dejado entrever con sus comentarios.

Hoy en día, el profesor tiene que hacer frente a una gran diversidad de alumnos en sus aulas; sin embargo, eso no debería ser un impedimento para dar la clase correctamente si se trabaja de forma ordenada y confiada, para lo cual es imprescindible conocer a tus alumnos. Este es un fallo generalizado; los profesores no conocen a sus alumnos y tampoco tienen interés en hacerlo. Si quieres que un alumno aprenda, lo primero que tienes que saber es cómo aprende ese alumno, pero claro, si no tienes interés en ello, pues...llegas, das tu clase y te vas.

Desde los centros hemos obtenido comentarios sobre los motivos por los que algunos profesores no han querido colaborar con nosotros, ni dejarnos acceder a sus aulas:

1) Comentarios de profesores que no accedieron a dejarnos entrar en sus clases:

- *Yo no tengo tiempo para diversificar las actividades; yo hago lo que hago para todos igual y el que no llegue, se queda atrás. Así que, si venís, no vais a ver nada de interés, por eso es mejor que no vengáis.* → Esta forma de actuar es un inconveniente que podemos ver en muchos casos. El tener que flexibilizar las actividades y prepararlas con varios niveles de dificultad o de abordaje, supone un trabajo extra para el profesor. Y en este punto, o te gusta mucho lo que haces, o no lo haces.

- *En clase tengo demasiados alumnos y casi todos tienen problemas, no puedo preocuparme por cada uno. Los que son ACNNEs deberían llevar sus adaptaciones, pero lo que hago es darles material de cursos de primaria y ya está, sé que podría hacerse mejor, pero no tengo tiempo ni ganas. Por eso no quiero participar en vuestro proyecto.* → Nuevamente podemos observar que para muchos profesores la

diversificación lleva tiempo y trabajo. El hecho de tener diversidad de alumnos supone el esfuerzo de preocuparse por conocerlos, saber sus limitaciones y potencialidades, y trabajar en consecuencia.

- *El problema está en que yo no valgo para dar clases de música, pero es lo que hay, me las tengo que apañar como puedo. Yo me apunté a la carrera de música porque me gustaba tocar la guitarra, mal-aprobé y bueno, aquí estoy. No me importaría que vinierais, pero casi prefiero que no.* → Éste es uno de los problemas que hay en la educación actual. Hay gente que no estando preparada para ello accede a un puesto de trabajo en un centro educativo, y que se dedica a hacer “lo que puede” con los alumnos, cuando lo que debería haber en todos los centros son profesionales de la enseñanza competentes y capaces de EDUCAR.

- *Yo no valgo para esto, aprobé las oposiciones por primaria y he terminado dando música. Vosotros seguro que sabéis mucha música y no quiero que vengáis a mi clase; seguro que encontrareis otros colegios que quieran colaborar con vosotros.* → La especificación en materias como música es un requisito, ¿cómo vas a enseñar lo que es una fusa si no sabes lo que es una corchea?

2) Comentarios de jefes de estudio y directores explicando por qué el profesor de música no ha querido colaborar con nosotros:

- *El profesor de música es muy mayor, no se adapta a “estos tiempos”, así que hace lo que ha hecho siempre. Supongo que la cosa mejorará cuando se jubile y venga otro.* → Como en tantos otros trabajos, la educación es algo que avanza y no podemos estancarnos en metodologías arcaicas. Hay que ser consecuentes con la sociedad en la que vivimos y avanzar con ella. Algunos profesores nos han comentado que ellos crecen, pero sus alumnos no, y en cierto modo es verdad; el profesor envejece mientras que el rango de edad de sus alumnos no varía, por lo que la diferencia generacional es cada vez mayor entre ellos. Sin embargo, eso no es un impedimento ni una excusa para poder seguir ofreciendo una buena enseñanza.

- *La profesora de música siempre está innovando, hace muchos juegos y canta muchas canciones con los niños, pero cuando tiene que ceñirse a lo estrictamente curricular no puede, no sabe cómo hacerlo. Es mejor que no vengáis al centro porque ella no está conforme con la idea de que la estéis observando.* → Nos hemos

encontrado varios casos similares a este, donde el profesor se centra en una educación “infantiloides” de la música (cantar canciones de corro, juegos con música y voz, etc.). En un momento dado puede estar bien o ser un complemento de la enseñanza musical, pero esta forma de trabajar no ofrece la potencialidad que tiene la música; y cuando llegamos a cursos como 3º EP no pueden abordar los contenidos del currículum e impiden avanzar a los alumnos.

- *Es que en clase es muy complicado hacerse con los chicos, porque en cuanto el profesor hace algo que se salga del libro, se desbarata la clase, así que el profesor sólo hace lo que viene en el libro, y aun así cuando tocan la flauta se arma mucho “barullo” y termina teniendo que castigarles. Espero que eso sea suficiente para vuestro estudio. Es que el profesor no quiere que vengáis.* → Lo primero es que en una clase de música el profesor no se puede centrar exclusivamente en el libro de texto, pues los libros de texto suelen contener erratas, carencias e incluso incoherencias o errores. Es por ello por lo que hay que ser capaces de seleccionar el material que nos es útil y complementarlo con materiales adicionales (canciones, audiciones, bailes, actividades, biografías, etc.).

- *Es que la profesora de música no se hace con los alumnos, no sabe llevarlos. Cuando me paso por las aulas para ver cómo trabajan los profesores y ver a los chicos, su clase parece aburrida. No creo que lo esté haciendo bien, pero claro, me la han mandado y yo no puedo echarla. A ver si con el tiempo...mejora. Supongo que es por eso por lo que no quiere dejaros entrar en su aula.* → Lo primero es que si vemos en nuestro centro un problema no podemos esperar a ver si con el tiempo se soluciona, aunque sea un centro público, si eres el director, eres responsable de los profesores y alumnos de dicho centro y has de actuar en consecuencia. En este caso puede ser que la profesora llevase poco tiempo en el centro o que hubiera sacado la oposición hace poco, pero después de cuatro meses de clase, como nos confirmó el director, debería haberse “hecho” con la clase y si no es así, tú, como director, has de intervenir para ver cuál es el problema y tratar de ponerle solución. Este no ha sido, ni mucho menos, el único caso que nos hemos encontrado, ya que hemos percibido este problema en otros centros que hemos visitado. Creemos que parte del problema viene de que las prácticas que se hacen en la carrera de magisterio no pueden ser consideradas como adecuadas, al menos desde nuestra experiencia, y que cuando el alumno sale de la universidad no sabe cómo llevar una clase. Lo que supone que los primeros años de docencia son, para muchos, como

una especie de rodaje en el que unos despegan antes que otros (y eso, si les interesa hacerlo).

Esto nos hace pensar que los centros que no han querido colaborar con nosotros, lo han hecho porque el profesor de música no estaba capacitado, ya fuera por falta de conocimientos y preparación, o bien porque las cosas no se estaban haciendo correctamente en referencia a la inclusión del alumno ACNEE en el aula.

6.3.13. Aislamiento.

En un centro de la Alcarria hemos conocido a un niño de 5º de primaria que presenta deficiencia auditiva (con implante) y ceguera.

El centro, según nos explicó el equipo directivo, estaba muy volcado con la integración de este alumno, aunque después de nuestras visitas podemos asegurar que no era del todo así. Cuando hablamos con el jefe de estudios de dicho centro nos comentó que este alumno estaba perfectamente integrado en el grupo, pero en el tiempo que estuvimos observando sus clases nos dimos cuenta que no es que estuviera integrado, es que ni siquiera era aceptado por la mayoría de sus compañeros. Esto nos hace ver con claridad algo que muchos profesionales no son capaces de observar, aunque pasen muchas horas con estos alumnos.

En esta clase estuvimos observando no sólo la integración a nivel curricular de este alumno, que en principio parecía correcta ya que contaba con las traducciones a braille del libro de texto, sino las relaciones que se fomentaban dentro del aula. El problema es que, aunque se le proporcione una traducción a braille, si luego apenas lo sigues durante tus clases es algo inútil.

Con relación a la atención de la profesora hacia él cabía de esperar que, al menos mientras estábamos nosotros en el aula, sería lo más centrada en él posible, pero se nota muy bien cuando algo es cotidiano y cuando es excepcional, como era en este caso.

Lo que nosotros observamos el tiempo que estuvimos con este grupo, nos quedó en parte confirmado al conocer el proyecto que estaba desarrollando la madre de dicho alumno en el centro. Había propuesto a la dirección una serie de jornadas de empatía, donde pretendía explicar a los demás alumnos del centro la peculiaridad de su hijo y cómo tenía que desenvolverse en su día a día. Para ello organizó charlas por las clases y

preparó unas dinámicas de sensibilización; éstas consistían en vendar los ojos a los alumnos para que se desplazaran por el centro junto con otro compañero, y que se guiaran gracias a carteles adaptados situados en las esquinas y puertas del centro. Con ello se pretendía hacer ver a los niños que este alumno tenía problemas que le impedían seguir con normalidad el ritmo de la clase, y que en ocasiones podía necesitar del apoyo o ayuda de sus compañeros, para desplazarse por el centro o para realizar alguna actividad. Creemos que este proyecto es muy positivo y que debería ser extensible a otros centros.

Tras el estudio de este caso hablamos con la profesora sobre las metodologías que utilizaba en clase, pues no nos parecían del todo correctas en algunos aspectos como, por ejemplo, que el alumno esté sólo en una mesa mientras que el resto de los compañeros se sientan por parejas.

¿Por qué esta discriminación?

¿Acaso no puede trabajar junto a un compañero?

¿O es que la falta de aceptación por parte de los compañeros provoca un rechazo ante esta posibilidad?

También le recomendamos algunas formas de trabajo con este alumno que le harían sentirse incluido en el grupo, y ser parte activa e importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Propusimos, por ejemplo, que utilizase las potencialidades de este alumno (las cuáles ella misma desconocía) pues, tras una entrevista personal con el niño, éste nos comentó que le encantaba la música, que se sentía muy bien cuando la escuchaba y TOCABA EL PIANO...es decir, ¡el niño toca el piano!

¿Por qué no potenciar eso?

¿Por qué no utilizar ese aspecto en las clases?

Es un centro que no dispone de piano, pero tienen un teclado que podría servir para el mismo fin. Si eres un buen profesor y buscas la inclusión del ACNEE, en tus clases procuras que se sienta parte del grupo, no parte excluida del mismo como en este caso. Además, algo que funciona muy bien para fomentar las relaciones entre los alumnos es que unos vean en otros las potencialidades particulares de cada uno, y valoren lo que les hace diferentes y especiales. En este caso debería haber procurado

buscar obras en las que este niño pudiera tocar el instrumento que aprendió antes de perder la vista y fomentar además trabajos grupales. El tenerle recluido en una mesa con un libro de braille (que no siempre estás utilizando) y tocando la flauta cuando no tiene facilidad para ella, no es sino una manera de segregar a este alumno -aunque quizás no voluntaria por parte de la profesora-.

6.3.14. El centro específico.

En Guadalajara contamos con un centro específico llamado C.E.E. Virgen del Amparo. Hemos visitado dicho centro para ver cómo se trabaja la música con los niños que están más afectados en los distintos tipos de discapacidad (aquellos casos que no llegan a las aulas ordinarias).

Nos gustaría poder decir que este centro dispone de los recursos necesarios para atender a sus alumnos, pero no es así. Las aulas podrían estar mucho mejor acondicionadas y disponer de mejores materiales. Hemos de decir que nos sorprendió mucho el hecho de que una organización tan importante como es la O.N.C.E., no haya querido proporcionar al centro unas lupas de aumento adaptadas para uno de los alumnos que está prácticamente ciego; porque según ellos, al tener además de la falta de visión un grado alto de discapacidad mental, no iba a aprovechar el material y que por tanto no iban a sufragar ese gasto. Creemos que cualquier ayuda que mejore la calidad de vida, y en este caso de educación de un ACNEE, merece la pena y es increíble que esta asociación, que presume tanto de ayudar a las personas, haga este tipo de discriminación. Sin embargo, a pesar de todos los problemas de falta de material o precariedad en las instalaciones, los profesionales que trabajan allí intentan ofrecer una atención minuciosa e individualizada hacia sus alumnos.

Visitamos el centro y estuvimos en diferentes clases hablando con los profesores sobre el trabajo que desempeñan con estos alumnos y su realidad en el centro. Nos pareció increíble la labor que realizan y el cariño con que lo hacen, pues como ellos mismos nos dijeron: *a muchos de los niños que tenemos en este centro, lo único que podemos ofrecerles es cariño.*

Sin embargo, nos centraremos en la clase de música que se imparte a aquellos alumnos que presentan un grado de discapacidad moderado. Son clases muy reducidas, sólo tienen unos pocos grupos de 4-5 alumnos que acuden al aula de música (el resto de

los alumnos del centro está tan afectado que es la profesora la que se desplaza a las clases correspondientes). Las actividades que realizan en estas clases de música tratan de fomentar la autonomía a la hora de elegir tocar un instrumento, cantar y bailar. Hacen juegos musicales enfocados a la psicomotricidad, la memoria y las relaciones sociales. No hacía falta preguntarles a los chicos si les gustaba la clase de música, se veía en sus caras que estaban disfrutando, se les veía relajados a la vez que activos. Los que eran agresivos se relajaban y disfrutaban con la música, mientras que los que eran más retraídos o aislados se centraban y participaban junto al resto de compañeros.

La profesora nos comentó que llevaba pocos años trabajando en el centro y que cuando llegó se vio desbordada por la situación. Ella había estudiado Educación Primaria y había opositado para centros públicos ordinarios, pero ha terminado dando clase de música en un centro específico. Se ha tenido que preparar material con el que trabajar y adaptar las clases de forma totalmente individualizada a cada alumno. Nos explicó cómo le afectó el hecho de tener que trabajar con ACNEEs y no saber cómo hacerlo; nos dijo:

En la carrera no me enseñaron nada...había una asignatura, Bases Psicopedagógicas, pero que no te decía nada más que hay niños sordos, ciegos y con síndrome de Down, pero tampoco te explica cómo enseñarles. Cuando llegué aquí, el primer mes se murió una niña de tres años a la que había estado dando clase...yo acababa de ser madre y me afectó muchísimo, ¡Nadie te prepara para estas cosas en la carrera! Hay niños muy afectados a los que no sabes cómo acceder.

Esto confirma nuestra hipótesis de que la falta de preparación por parte de las universidades en el caso de los ACNEEs, se acrecienta cuando te encuentras con casos como estos. Aunque los casos de un C.E.E. son graves, también encontramos problemas en los centros ordinarios, donde los profesores no saben qué hacer frente a las discapacidades (en su mayoría muy leves) que llegan al aula. Por eso es imprescindible que la carrera de magisterio no sea un simple paseo por *unidades didácticas* y *nuevas metodologías*, sino que ofrezca programas de trabajo competente en el aula, y eso implica recursos y técnicas de trabajo con distintos tipos de alumnos (estudiantes con diferentes tipos y grados de discapacidad o déficits, niños con problemas familiares, de conducta o del lenguaje, chicos con desconocimiento del idioma...).

Además, queremos destacar el hecho de que muchos centros ordinarios quieren “quitarse” de encima aquellos ACNEEs que suponen un “problema” para ellos, enviándolos a un C.E.E. Y resulta obvio decir que esa no es la solución.

En el caso del C.E.E. Virgen del Amparo nos comentaron que uno de los colegios de la capital había derivado, a los pocos días de iniciarse el curso, a dos niños autistas a su centro; según el centro de origen, era imposible trabajar con ellos porque estaban muy afectados y que por tanto no podían hacerse cargo de ellos. Por el contrario, después de haber estado varios días trabajando con estos niños en el C.E.E., nos dijeron que eran alumnos que podrían llevar una educación normalizada sin problema, y que no deberían estar en un centro específico porque su grado de autismo era leve.

Por lo tanto, es muy importante concienciar a los alumnos de magisterio que pretenden acceder a un puesto de profesor, que se van a encontrar con una gran disparidad de alumnos con características y particularidades muy diferentes. Han de ser conscientes de que es una profesión-vocación que requiere conocer al alumno y potenciar su desarrollo en el aula. No podemos permitir que el nuevo profesor salga de la universidad pensando que sus alumnos van a ser todos iguales, sino que tiene que estar preparado para afrontar la diversidad y saber trabajar con ella; para lo cual, es la universidad la primera que ha de preparar a esos futuros maestros²⁹.

6.4. OTRA MANERA DE ENFOCAR LAS CLASES DE MÚSICA

Llegados a este punto, donde nos planteamos la importancia que como docentes tiene nuestro trabajo en el aula, no podemos olvidar las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con diversidad funcional y la mejor forma de trabajar con ellos.

Nadie puede dudar que cuando nos dedicamos a la docencia tenemos que estar preparados para trabajar con alumnos dispares, donde cada uno presenta unas características propias. No es por tanto algo baladí el preguntarse cómo enfocar nuestra clase de música para que todos nuestros alumnos saquen el mayor partido de ella, y

²⁹ En el Anexo 22 aparecen datos proporcionados por los centros referentes a la situación actual de las aulas en los centros educativos de la provincia de Guadalajara.

cómo podemos fundamentar nuestra metodología y nuestra forma de dar clase en el aula. La respuesta es sencilla, pero a su vez viene acompañada de una gran complicación. Hay que buscar aquello que permita la inclusión del ACNEE en el grupo, procurando que sea lo más beneficioso posible (procurando incluir aspectos lúdico-educativos que lo faciliten). El problema está en que eso nos puede llevar mucho tiempo de preparación, y es ahí donde se plantea el gran inconveniente, ya que en la sociedad educativa en la que vivimos predomina, por lo que hemos podido ver en muchas aulas, la idea del esfuerzo mínimo³⁰.

Una educación con un enfoque más correcto, adaptado y elaborado necesita de profesionales dispuestos a trabajar por y para sus alumnos. Habría que empezar por un cambio en la preparación de los profesionales en educación, donde las universidades ofrezcan unos programas más acertados que permitan a los futuros maestros entender la complicación que entraña la enseñanza en su conjunto actual. Una simple asignatura como la de Bases Psicopedagógicas no comprende toda la enjundia que requiere el trabajo con este tipo de alumnos. Es necesario profundizar no sólo en las características propias de los distintos tipos de discapacidad que podemos encontrar en las aulas ordinarias, sino lo que es más importante, cómo trabajar de manera inclusiva con aquellos alumnos que las presentan.

En segundo lugar, habría que analizar lo que proporciona buenos resultados y lo que no lo hace actualmente -que no es sino lo que venimos haciendo con nuestro estudio de campo-. Este análisis nos permitirá promover un cambio en el enfoque curricular actual de la música (extrapolable a otras asignaturas) donde, hoy por hoy, lo que predomina es el mero traspaso de conocimientos teóricos dirigidos a un grupo único. Pretendemos suscitar cambios no solo en los contenidos sino en la inclusión de un mayor enfoque práctico dentro del aula; porque todos sabemos que Beethoven fue un gran compositor, pero ¿cuántos de nosotros somos capaces de reconocer su obra cuando la escuchamos o de interpretar alguna de sus composiciones? La música es algo que no podemos limitar a un papel o a una explicación teórica, de forma que sería interesante potenciar todo lo que ella nos puede dar.

³⁰ En el anexo 23 presentamos un ejemplo de lo que vendría a ser una clase de música desarrollada de forma inclusiva.

Si nos centramos en una clase de música y todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, no podemos pensar que el mero traspaso de conocimientos teóricos es suficiente, sino que debemos darnos cuenta de que todos estos elementos concurren en la audición y en la expresión, y que dependen de ellas.

El término audición, aparece íntimamente relacionado con el de educación auditiva. Percibir la música es, entre otras cosas, desarrollar la escucha, aprender a escuchar y a escucharse, y apreciar las diferentes sensaciones sonoras percibidas por el oído. Pero queremos, no obstante, resaltar la importancia de la música en el sentido de percepción-vibración, donde las personas con discapacidad auditiva, y especialmente aquellas que presentan sordera, sienten la música de forma distinta; ellos no escuchan la música, la música “vibra” en ellos.

Pero si hablamos de audición (de escuchar música), no podemos olvidarnos de mencionar la expresión musical. Hay personas que debido a su discapacidad tienen problemas de expresión y comunicación, y la música les ofrece una posibilidad muy interesante para mostrar lo que sienten por medio del cante, del tañido de instrumentos, el movimiento y la danza.

La expresión musical supone un acto de comunicación e interacción.

Se trata de llevar a la práctica una serie de actividades concretas que se constituyen en el eje de la situación de enseñanza-aprendizaje musical (cantar una canción, disfrutar una audición, realizar una determinada danza, etc.), y a la hora de realizar nuestras programaciones de aula debemos acotar, seleccionar y ordenar aquellos contenidos musicales en función de unidades didácticas motivadoras: centros de interés, núcleos de aprendizajes, temas, módulos, proyectos... (Didàctiques, 2010, p.345-346).

Como dice María Pilar Carrasco (2004, p.183), *introducir la música en la educación del niño es tan beneficioso que debería ser una tarea obligada de todo educador.*

Por consiguiente, puede ser razonable preguntarse cómo enseñar música en la escuela a personas con discapacidad auditiva (o de cualquier otro tipo). Partiendo de nuestra experiencia como alumnos de música -ya que hemos pasado por numerosas clases y por las explicaciones/metodologías de muchos profesores- y ahora en nuestro

papel de docentes, se puede decir que estamos en situación de poder comprender qué es útil y qué no lo es en el estilo que han seguido, y siguen aún hoy en día de manera mayoritaria, las clases de música en nuestros centros ordinarios.

Hay que tener siempre presente que lo que sirve con unos puede no funcionar con otros, por lo que no encontraremos una fórmula mágica que nos diga cómo dar nuestra clase y conseguir que todo vaya bien, sino que tendremos que ser nosotros los que analicemos el grupo con el que vamos a trabajar, teniendo en cuenta las características individuales de nuestros alumnos para poder preparar una clase que sea educativa, divertida y enriquecedora para todos ellos.

Al utilizar la palabra educación, necesariamente estamos incluyendo en ella a nuestros alumnos, y entre ellos a los que, por un motivo u otro, presentan una diversidad funcional o una necesidad educativa especial; en nuestro caso nos centraremos en aquellos alumnos que presentan discapacidad auditiva o autismo, pero puede ser extensible a todo tipo de diversidad funcional, aportando las adaptaciones necesarias.

Como docentes, al hablar de discapacidad y educación especial, y haciendo referencia a lo que dice Pedro José Boltrino, es necesario recordar que *nuestros alumnos son niños, jóvenes y adultos, a los que no les falta ni les sobra nada, son simplemente alumnos a los que, en todo caso, se les suma una discapacidad o una necesidad educativa especial que hace que nuestro trabajo se enriquezca* (Boltrino, 2006, p.73).

El docente, más allá de su mirada al mundo, debe sustentarse en un pensar abierto hacia múltiples abordajes, técnicas y aún posiciones y recursos que aparenten contradecir su propia visión. Según Andrea Gabriela Kaplan, *hay métodos y recursos diferentes para circunstancias y niños diferentes. Ni repetición, ni dispersión. Hay, sin duda, un punto de convergencia adecuado a cada situación de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones sobre cada alumno deben basarse en la evaluación de los procesos y de los logros del niño. De todo esto resultará la selección de la estrategia de integración adecuada, de las metas mínimas, su acreditación, su promoción, etc. Sólo así se podrá educar en la diversidad* (Kaplan, 2009, p.65). Que no es sino lo que pretendemos muchos de nosotros para la enseñanza en nuestras aulas y la inclusión del ACNEE en la sociedad educativa dentro del grupo-clase.

Cuando trabajamos en la educación hay muchas cosas que podemos hacer o no hacer, y que tendrán un efecto directo en nuestros alumnos. Algo en lo que creemos firmemente es que no podemos pretender que el aula sea un espacio donde cada alumno es exactamente igual al que tiene a su lado.

Toda clase comprende un número de alumnos tan dispar como el número de alumnos que haya. Cada uno tiene su propia particularidad que le hace único, cada uno aprende de una manera y a un ritmo singular. Unos pueden aprender de forma visual y otros de forma auditiva o repetitiva, y es tarea nuestra conocer a nuestros alumnos para ofrecerles una clase donde cada uno de ellos pueda sacar el máximo partido.

No podemos pretender que todos se adapten a un ideal de alumno estándar porque, en ese caso, algunos se pasarán y otros no llegarán. Esto nos recuerda al mito griego conocido como el “lecho de Procusto” donde nadie se ajustaba a su medida:

Procusto era el apodo del mítico posadero de Eleusis, famosa ciudad de la antigua Grecia donde se celebraban los ritos misteriosos de las diosas Deméter y Perséfone. Era hijo de Poseidón, el dios de los mares, y por eso su estatura era gigantesca y su fuerza descomunal. Su verdadero nombre era Damastes, pero le apodaban Procusto, que significa "el estirador", por su peculiar sistema de hacer amable la estancia a los huéspedes de su posada. Procusto les obligaba a acostarse en una cama de hierro, y a quien no se ajustaba a ella, porque su estatura era mayor que el lecho, le serraba los pies que sobresalían de la cama; y si el desdichado era de estatura más corta, entonces le estiraba las piernas hasta que se ajustaran exactamente al fatídico catre.

Según algunas versiones de la leyenda, la cama estaba dotada de un mecanismo móvil por el que se alargaba o acortaba según el deseo del verdugo, con lo que nadie podía ajustarse exactamente a ella y, por tanto, todo el que caía en sus manos era sometido a la mutilación o el descoyuntamiento. Procusto terminó su malvada existencia de la misma manera que sus víctimas. Fue capturado por Teseo, que lo acostó en su camastro de hierro y le sometió a la misma tortura que tantas veces él había aplicado.

Esta leyenda forma parte de la tradición popular y la literatura universal, como forma de referirse a quienes pretenden acomodar siempre, en ocasiones a la fuerza, la realidad a sus intereses o a su forma de entender y ver las cosas.

Como profesores no podemos permitir que esta forma de actuación se de en las aulas porque deja a su paso numerosas frustraciones y fracasos escolares. Puede dar lugar a que alumnos brillantes no puedan desarrollar todo su potencial, y que otros se vean frustrados por no poder alcanzar los objetivos que se les exigen sin tener en cuenta sus limitaciones. El problema en estos casos es que, ante esta forma de actuación, encontramos a personas a las que cuando se les hace algún comentario acerca de su forma de trabajar, se sienten ofendidos e ignoran el comentario. Por lo que ¿Dónde está el problema? ¿Cómo podemos llegar a evitar este tipo de situaciones?

Sin lugar a duda, o al menos desde nuestro punto de vista, parte del problema está en la formación que todos tenemos. Todos hemos sido alumnos y hemos visto errores que otros han cometido, pero el problema está en que hay algunos profesionales que, en lugar de tratar de mejorar, lo que hacen es seguir el mismo patrón que se ha venido utilizando hasta ahora. Ese patrón que podríamos definir como “café con leche para todos”.

Hay, por tanto, que aprender a tratar a cada uno como mejor conviene en cada caso particular, y no seguir unos patrones preestablecidos. Como docentes tenemos que enseñar observando y escuchando. El ser receptivo con nuestros alumnos nos permitirá ofrecerles lo que de manera individual necesitan.

El sistema educativo actual se centra en conceptos y conocimiento, en formar alumnos en masa. Pero creemos que para que se realice un proceso de enseñanza-aprendizaje correcto, se necesitan una serie de habilidades que se deben desarrollar previamente. Que, según nuestra opinión, y coincidiendo con lo que dice Elena Fernández García, han de ser: *la imaginación, la creatividad, la concentración, la comprensión, la expresión, la organización de ideas, la planificación, la memoria, desarrollar la percepción espacial y temporal* (Fernández, 2011, p.20).

Dichas habilidades se adquieren en asignaturas como la música o la educación física, tan importantes como el resto, pero que no se consideran principales hoy en día. Ya decía Platón en *La República* que la Gimnasia y la música son necesarias para educar a los jóvenes.

Las clases de música pueden ser el lugar propicio para fomentar aspectos importantes en los alumnos con discapacidad, como la socialización, el trabajo en equipo, el sentirse valorados y reconocidos.

DIFERENCIA

INNOVACIÓN

COMPROMISO

SOCIALIZACIÓN

EQUUPO

LOGROS

DIVERSIDAD

OPORTUNIDAD

ACNEE

Y como dice Boltrino (2006, p.22): *La importancia de asegurar una educación musical se perfila, en determinados contextos, como una necesidad indiscutible que debe asegurarse a toda la población. Y no cabe duda, de que es la escuela la que debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum.*

La música permite que todos y cada uno de nosotros podamos disfrutar de ella independientemente de nuestras condiciones particulares. En el aula podemos encontrar muy diferentes tipos de discapacidades, problemas y deficiencias que pueden verse paliadas por la música y las características propias que ésta tiene. Si queremos ser buenos docentes no podemos obviar esto, ya que dentro del currículum la música es una de las asignaturas más importantes que forman de manera integral al alumno.

La escuela de hoy no se parece mucho a la de hace algunos años. Si nos fijamos en el actual marco legislativo, se nos plantea el reto de atender a la diversidad del alumnado en el seno de la escuela ordinaria. Desde un punto de vista educativo, la primera etapa formativa es primordial, y marcará de forma importante el desarrollo posterior de la persona. Por ello, la atención temprana es fundamental para el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo-social (aspectos todos ellos que se trabajan en el área

de música). En nuestra capital se fomenta la atención temprana con aquellos niños que presentan algún déficit o discapacidad, incluso antes de entrar en la etapa de escolarización³¹.

La música puede ayudar en las relaciones entre los alumnos y además les ayuda a sacar lo mejor de ellos; algo que afirman Wills y Peter (2000, p.12) cuando nos dicen que: *La música puede contribuir a romper barreras entre alumnos y liberar el potencial que llevan consigo*. Por eso, es importante aprovechar los beneficios que la música nos puede reportar a nivel físico, emocional y social, tratando de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Hemos buscado las flaquezas y debilidades que actualmente se dan en las clases de música. Ya que, a pesar de nuestra firme creencia en que la música es una asignatura importante dentro del currículum, no podemos soslayar el hecho de que la música en los colegios es considerada como una asignatura menor y que, si seguimos en la línea actual, quedará reducida a un mero recuerdo de aquellos tiempos en los que la música formaba parte importante de nuestra educación. Pues, ¿cómo unos pocos que somos capaces de ver su importancia podemos lidiar contra aquellos que la ven como algo superfluo y vacío de interés educativo?

Ante la música, ni alumnos ni padres ponen especial interés. Y es que, según la mayoría de los centros visitados, los padres apenas se involucran en los aspectos relativos al centro. Muchos directores y jefes de estudio nos han dicho que la colaboración de los padres en los asuntos del centro es muy baja, y que en los últimos años es aún menor. Según palabras textuales de uno de los directores: sólo vienen para quejarse y exigir. Desde nuestro punto de vista esto resta calidad a la enseñanza, pues la coordinación entre padres y profesores debería ser fluida, trabajando desde al ámbito escolar y el familiar. Por eso es difícil cambiar la situación que predomina en la mayoría de los centros educativos, de forma que la formación musical de los niños y adolescentes de la sociedad es precaria y en muchas ocasiones errónea. Por eso es necesario tener en cuenta el abanico de estímulos que la música puede darnos, así como lo que queremos ofrecer a nuestros alumnos, y como nos dice Carrasco (2004, p.78), *en*

³¹El desarrollo de las actividades de atención temprana a bebés con problemas muy diversos, se lleva a cabo en el Centro Base de Minusvalía de Guadalajara, sito en la Av. Castilla, N°12. C.P.19002, Guadalajara.

el papel de educadores no debemos improvisar [...]es conveniente pararse a pensar y hablar sobre lo que pretendemos conseguir.

Teniendo en cuenta la importancia actual del currículum dentro de nuestro sistema educativo, y el papel esencial que presenta como plasmación de las intenciones educativas que perseguimos en el aula, hemos de conseguir que sea lo más equitativo posible, y con la flexibilidad necesaria para que todos puedan acceder a él.

Hay que fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la música como algo importante para nuestra sociedad. Incluso en algunas tribus que siguen existiendo hoy en día, la música forma parte no sólo de su cultura y su pasado, sino de su presente y su futuro. Cabría destacar la importancia que tiene la música y el tañido de instrumentos en sociedades como Papua Nueva Guinea, donde los tambores forman parte de las personas que los tocan (pues consideran que parte de su alma pasa al tambor) y su sonido hace llorar y enloquecer a los que lo escuchan. También es importante el valor que tiene la música para ciertas tribus de África, a las que hace referencia Boltrino (2006, p.7), donde cada uno de sus miembros tiene su propia canción y que, según sus propias palabras: *saben que cada alma tiene su propia vibración que expresa su particularidad, unicidad y propósito. [...] cuando el niño nace le cantan su canción.*

Algo en lo que coincidimos con Gastón (1968, p.39), es en que *el conocimiento de otras culturas nos ayuda a conocer mejor la nuestra. Y que sin duda conoceremos mejor nuestra propia música conociendo la música de otras culturas.*

En nuestra sociedad la música, salvo círculos algo selectos como los conservatorios, ha quedado relegada a parte de un divertimento en fiestas o celebraciones varias, no considerándose como algo nuestro, propio de nuestra naturaleza, sino como algo externo que nos es presentado a modo de disfrute. Es por tanto primordial devolverle la importancia que en otras épocas de la historia ha tenido y que aún hoy tiene en algunos lugares.

Somos conscientes de que hay diferentes tipos de diversidad funcional y también varios grados dentro del mismo. Sin embargo, nos centraremos de una manera muy especial en los casos de discapacidad auditiva y en aquellos que presentan autismo ya que, según nuestro estudio de campo, son los que pueden presentar mayores problemas de resolución a los profesores de música.

*La música da alma al universo, alas a la mente, vuelos a la imaginación,
consuelo a la tristeza y vida y alegría a todas las cosas.*

Platón

CAPÍTULO VII

LOS BENEFICIOS QUE PUEDE OFRECER LA MÚSICA A LAS PERSONAS: ENCUESTAS

7.1. INTRODUCCIÓN

Hemos querido comenzar haciendo una primera aproximación al tema, para ello hemos realizado encuestas a 252 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en diferentes centros de la provincia de Guadalajara. Algunas de las cuestiones planteadas han sido, por ejemplo: “Escuchar música o tocar algún instrumento ¿te beneficia en algo?, ¿Crees que la música puede ayudarte a superar algún problema?... En estas encuestas los sujetos nos dan una visión que constituye un reflejo realista y actual de lo que la música implica en sus vidas, la importancia que tiene o no para ellos, si les ha ayudado o no a superar algún tipo de problema, o si consideran que podría servirles de ayuda en algún momento.

7.2. ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS

Tras el estudio y análisis de las encuestas realizadas³² podemos hacer una distinción en tres grupos claramente diferenciados:

- El 80,95% de la muestra analizada opina que la música sí puede ayudar a superar diferentes tipos de problemas. Cabría destacar aquellos sujetos que aseguran que la música realmente les ha ayudado a superar o mejorar problemas importantes, por ejemplo, a mejorar la motricidad al tocar un instrumento o evitar suicidarse por escuchar una canción que le ha devuelto las ganas de vivir; hechos que corroboran nuestra hipótesis inicial³³.

Además, conviene señalar que todos los alumnos encuestados que presentan algún tipo de discapacidad o déficit están incluidos en este grupo; es decir, la

³² En el anexo 24 se incluyen los cuestionarios que se han utilizado en las encuestas realizadas sobre los beneficios de la música. Las encuestas de respuesta múltiple realizadas se incluyen en el anexo 25 y las preguntas de desarrollo en el anexo 26.

³³ Las encuestas nº 31, 33, 53, 57, 60, 85, 97, 109, 113, 131, 138, 142, 147, 155 y 202 entre otras, son un ejemplo de ello.

música les ayudó en algo y, sin duda alguna, todos ellos creen que podría ayudarles en el futuro.

- El 18,65% de la muestra analizada opina que la música no puede ayudarte a superar problema alguno, aunque la mayoría no puede dar motivos que justifiquen su respuesta.
- El 0,39% de la muestra analizada no sabe si la música puede ayudar en algo.

7.3. ANÁLISIS DE LOS PORCENTAJES

El primer grupo representa el 80,95% de los encuestados y hace referencia a los que avalan, con su respuesta, la hipótesis inicial de que la música puede proporcionar determinados beneficios, y que puede ayudarnos a superar problemas de muy diversa índole. Entre las muchas opiniones al respecto, destacaremos las que consideramos más interesantes y aquellas que se han repetido en muchas de las encuestas.

El más llamativo es el caso de un chico de 2º de ESO que según explica, estaba a punto de suicidarse, pero la canción que sonaba en ese momento le hizo pensárselo mejor y evitó que lo hiciera: la música, según dijo, le salvó la vida (encuesta nº 85).

También destacaremos los casos de algunos alumnos con Síndrome de Down, retraso mental y parálisis cerebral que señalan la importancia que la música tiene en sus vidas. A todos ellos les aporta beneficios visibles de cara a controlar sus problemas de ansiedad, de estrés y de nervios, consiguiendo que estén más tranquilos. Además, la música les ayuda a concentrarse en los estudios, muchos de ellos consiguen agilizar su memoria gracias a la música (encuestas nº 142 y 202 entre otras).

Nos ha parecido interesante e importante de cara a nuestra investigación, el hecho de que todos los sujetos que presentan alguna discapacidad, han contestado afirmativamente a la pregunta de si la música puede ayudarles a solucionar algún tipo de problema. Las encuestas de sujetos con discapacidad están marcadas en la esquina superior derecha con el tipo de discapacidad de éste (encuestas nº 31 y 60 entre otras).

No podemos olvidar reseñar aquellos casos en los que la música, y más concretamente el hecho de tocar un instrumento, mejora las capacidades físicas del que lo toca (encuestas 97 y 155 entre otras).

Hay que mencionar casos en los que la función emocional juega un papel muy importante, como en el caso del encuestado nº 109, que se encuentra inmerso en el proceso de divorcio de sus padres, y para el que la música es un pilar de apoyo fundamental.

También podemos destacar otros muchos casos que aparecen en las encuestas realizadas, como aquellos a los que les ayuda a mejorar el sentido del ritmo (la encuesta nº 57 por poner un ejemplo), o aquellos a los que les despierta la vena creativa o favorece su capacidad intelectual (como las encuestas nº 231 y 240, entre otras).

El segundo grupo representa el 18,65% de los encuestados y está formado por los que han contestado que la música no les puede ayudar ante un problema. Respecto a estos sujetos conviene señalar algunos aspectos relevantes:

- En primer lugar, podemos observar que de ese 18,65%, el 11,43% del mismo corresponde a encuestas realizadas a alumnos de 1º de ESO, el 6,43% corresponde a encuestas realizadas a alumnos de 2º de ESO y sólo el 0,79% se corresponde con las entrevistas realizadas a alumnos de 3º de ESO. Destacando por tanto el hecho de que el resto de alumnos (incluyendo todo el grupo de 4º ESO a 2º de Bachillerato), no se ven representados en este grupo. Esto podría dar a entender que con el paso de los años somos más sensibles y tenemos más experiencia de vida, lo que sin duda nos hace valorar más las cosas...entre ellas, la música y sus beneficios.
- Además conviene pararse a analizar el hecho de que sólo los alumnos más jóvenes han respondido que “la música no puede ayudarles”, y en muchos de los casos podemos comprobar que se contradicen al responder otras preguntas (encuestas nº 12 y 54 entre otras); en otros casos podemos apreciar que no han entendido la pregunta o que se han centrado únicamente en lo que son las clases de música y no en la música en sí (encuestas nº 17 y 120 entre otras); y por último muchos de ellos no han sabido dar un porqué de su respuesta (encuestas nº 103 y 194 entre otras).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la respuesta negativa de este grupo se puede deber al hecho de que son alumnos que se hallan en el inicio de la pubertad, y que quizá son demasiado jóvenes para tener grandes problemas, como el encuestado nº 39: *La*

música no me ayuda porque no tengo problemas. También es importante reflejar que muchos de ellos se han centrado en su experiencia académica con la música, no se han planteado realmente si la música les ayuda o si las clases de música les sirven para algo, y eso lo podemos apreciar en comentarios como:

- “*La profe no enseña nada*” (encuesta nº 61).
- “*Porque no me abre puertas para el futuro*” (encuestas nº 69 y 78).
- En tercer lugar, está la excepción que confirma la regla: un solo sujeto que manifiesta su duda de si la música puede o no ayudar a solucionar determinados problemas (encuesta nº 70).

7.4. LAS ENCUESTAS EN DETALLE

En relación con las encuestas conviene aclarar que han sido de dos tipos:

Primer tipo: formada por diez preguntas con opciones de respuesta múltiple.

Segundo tipo: presenta dos preguntas de desarrollo que admiten respuesta abierta.

7.4.1. Encuestas con opción de respuesta múltiple.

Hemos realizado 112 encuestas a alumnos de 1º y 2º de la ESO, donde se les facilitaban las siguientes 10 preguntas:

1. ¿Te gusta la música?, ¿Por qué?

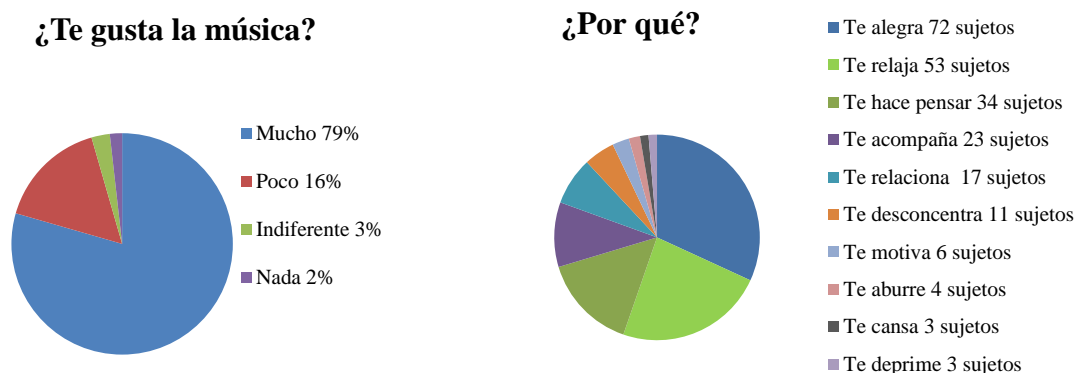


Gráfico 27: Porcentajes en relación al gusto por la música.

Gráfico 28: Número de sujetos según el motivo por el que les gusta o no la música.

2. **¿Tocas algún instrumento? En caso afirmativo, ¿Qué instrumento/s tocas?**

¿Tocas algún instrumento?

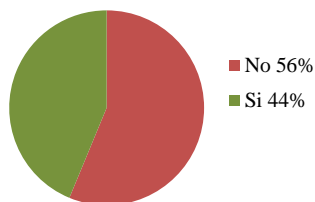


Gráfico 29: Porcentaje de alumnos que toca algún instrumento musical.

¿Qué instrumento tocas?

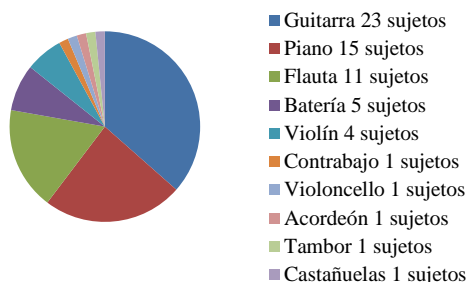


Gráfico 30: Número de sujetos que toca cada instrumento.

3. **¿Tienes clases de música en el colegio?** La respuesta es “Sí” en el 100% de las encuestas.

¿Cuántas horas a la semana? Cada uno según el curso:

- 1º ESO: 3 horas/semana - 2º ESO: 2 horas/semana.

4. **¿Crees que son suficientes horas?, ¿Por qué?**

1º ESO- 3 horas semanales de música

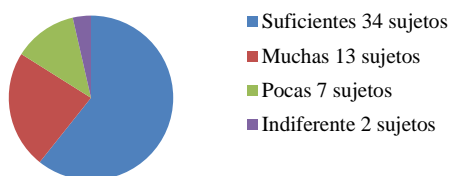


Gráfico 31: Opiniones sobre la cuantía de horas de música en la escuela en 1º de la ESO.

2º ESO- 2 horas semanales de música

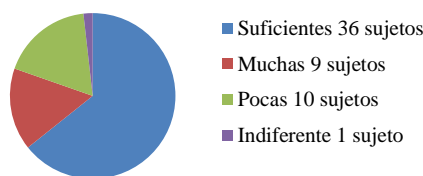


Gráfico 32: Opiniones sobre la cuantía de horas de música en la escuela en 2º de la ESO.

5. **¿Crees que la música puede ayudarte a superar algún problema?, ¿Por qué?**

¿Música=Beneficio?

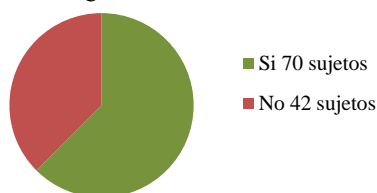


Gráfico 33: Diferencia entre sujetos que piensan que la música puede ayudarte a superar algún problema y los que no lo hacen.

En relación con los 42 sujetos que han contestado que la música no puede ayudarte a superar ningún problema hay que destacar varios aspectos:

- 1) Muchos de ellos no han dado un porqué (encuestas nº 14 y 75 entre otras).
- 2) Otros responden con un “*porque no*” o un “*no sé*” (encuestas nº 16 y 83 entre otras).
- 3) Por último, algunos confunden la pregunta haciendo alusión a lo que les proporciona la clase de música del colegio, con frases como: “*No, porque yo no me quiero dedicar a la música*”, “*No enseña nada la profe*” o “*No me abre puertas para el futuro*” (encuestas nº 27 y 78 entre otras).

6. ¿Qué tipo de música escuchas (o tocas) cuando estás contento?

Música para cuando estás contento

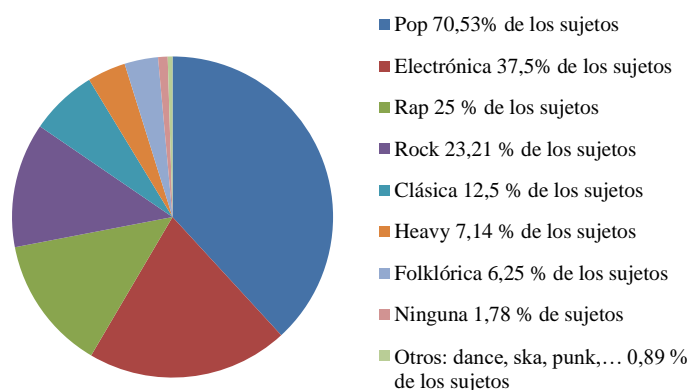


Gráfico 34: Tipo de música que escuchan los encuestados cuando están contentos por número de sujetos.

7. ¿Qué tipo de música escuchas (o tocas) cuando estás triste?

Música para cuando estás triste

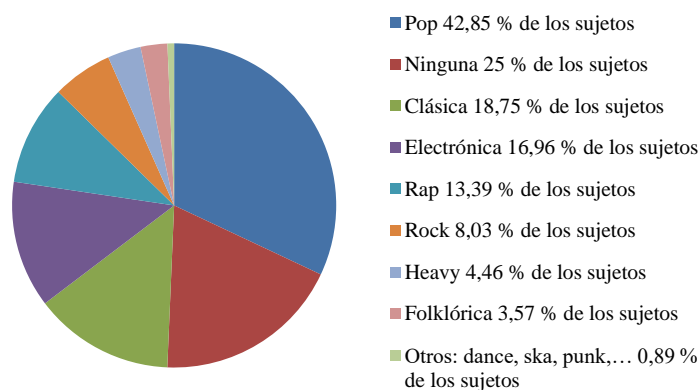


Gráfico 35: Tipo de música que escuchan los encuestados cuando están tristes por número de sujetos.

De las encuestas realizadas se desprende que la música más escuchada por los jóvenes hoy en día, independientemente de su estado de ánimo, es el Pop.

Para conseguir un planteamiento de la asignatura que pueda ser más sensato y justo dentro del currículum oficial, creemos que es importante aprovechar los gustos de nuestros alumnos, para potenciar el aprendizaje de diferentes aspectos musicales partiendo de aquello que les resulta más atractivo. Por ejemplo, hay muchos contenidos que se dan de forma teórica, que podrían y deberían ser explicados y analizados desde la propia música, y no desde un papel. ¿Por qué no usar también la música que les gusta?... Esto no implicaría que nos centrásemos sólo en ese tipo de música, pero sí podría utilizarse como punto de partida y nexa hacia otros tipos o estilos musicales.

8. Si tuvieras que definir la música con un adjetivo: ¿Cuál sería?

Un adjetivo que define la música

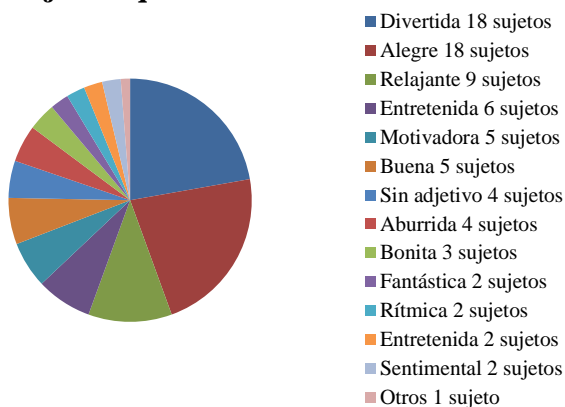


Gráfico 36: Adjetivos con los que califican la música los encuestados por número de sujetos.

9. ¿Crees que la música influye en tu personalidad?, ¿Por qué?

Influencia de la música en al personalidad

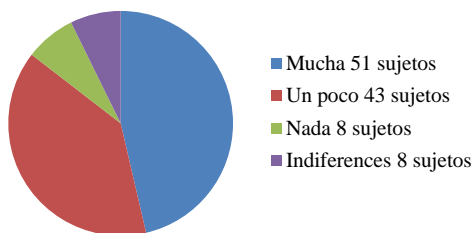


Gráfico 37: Influencia de la música en la personalidad de los encuestados por número de sujetos.

Hemos podido observar los motivos han sido muy variados al ser una pregunta abierta; aunque hay casos en los que se han limitado a señalar una de las opciones sin ser capaces de razonarla (como por ejemplo la encuesta nº 6: que contesta “*porque sí*”).

Un par de ejemplos de las muchas respuestas que han dado son:

- *Porque muchas veces me define tal y como soy* (encuesta nº 5).
- *Soy tímido y la música me ayuda a no serlo* (encuesta nº 33).

10. ¿Crees que la música es importante en tu vida? ¿Por qué?

Importancia de la música

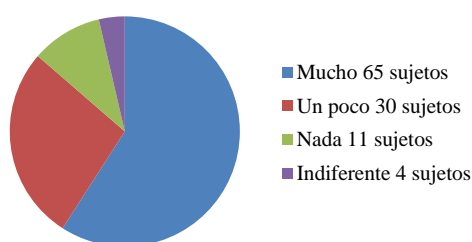


Gráfico 38: Importancia que los encuestados dan a la música en su vida por número de sujetos.

En cuanto a por qué han elegido una u otra opción se podrían inferir diferentes causas; aunque como ocurría en la pregunta anterior, hay bastantes casos en los que se han limitado a escoger la opción sin dar un motivo (por ejemplo, en la encuesta nº 25).

Un par de ejemplos de las muchas respuestas que han dado son:

- *Porque me relaja, ayuda a pensar...* (encuesta nº 68).
- *Porque me gusta, me divierte y me empuja a hacer cosas* (encuesta nº 108).

7.4.2. Encuestas con preguntas de desarrollo.

Este segundo bloque de encuestas se ha realizado a 140 sujetos entre alumnado de la ESO y Bachillerato, y consistía en dos preguntas abiertas destinadas a que los sujetos pudieran describir con detalle sus opiniones. Las preguntas han sido:

1. **¿Qué es para ti la música?**
2. **Escuchar música y/o tocar un instrumento, ¿me beneficia en algo? ¿en qué?**

Tras analizar las 140 encuestas realizadas, hemos podido observar algunos aspectos muy interesantes que pasamos a detallar a continuación:

1°. Al tratarse de preguntas abiertas, los sujetos han podido explicar y argumentar sus opiniones con más detalle y libertad, lo que se aprecia especialmente en los alumnos de 1° y 2° de Bachillerato.

2°. Dentro de este grupo de estudio hay que destacar las respuestas a la pregunta nº 2 (los posibles beneficios de la música), ya que los resultados han diferido muchísimo de las respuestas obtenidas en las encuestas con opción de respuesta múltiple.

Los porcentajes han sido los siguientes:

- El 96,42% opina que la música puede beneficiarnos en distintos aspectos y ayudarnos a superar o paliar diferentes dificultades y problemas. Dado que, en este caso, casi la totalidad han respondido afirmativamente a esta pregunta, señalaremos algún ejemplo que nos ha llamado especialmente la atención, como las encuestas nº 155, 158, 162, 180, 236, 237 y 251 entre otras. Donde encontramos frases como:

“Me ayuda a memorizar cosas como la letra del abecedario. Me gusta también tocar algún instrumento porque ayuda a mejorar mis manos” (encuesta nº155 -alumno con discapacidad motórica y retraso mental leve).

“Me ayuda a reflexionar y a valorar cómo soy y cómo me puedo superar...” “Si tengo un problema y no sé cómo arreglarlo, la música me ayuda a verlo todo más claro y pienso mejor” (encuesta nº158).

“Tocar un instrumento puede ayudar a desarrollar áreas del cerebro correspondientes a esta disciplina. También puede ayudar en la mejora de la coordinación motora” (encuesta nº137).

“La música nos desarrolla a distintos niveles, el intelectual, el sensitivo y el espiritual. Además, la música requiere y potencia la cualidad de la persistencia” (encuesta nº251).

- El 3,57% opina que la música no puede ayudarnos o beneficiarnos ante un problema. Estos sujetos se corresponden con las encuestas nº 115, 120, 126, 188 y 194.

- Las encuestas nº 115, 188 y 194 no han respondido nada.

- La encuesta nº 120 dice: *“Es una asignatura normal”*.

- La encuesta nº 126 dice: *“no, porque yo no voy a utilizar la música en nada, sólo la voy a escuchar”*.

Por lo que, al menos en principio, parece claro que para la mayoría de ellos la música puede proporcionarles grandes beneficios; y si nos fijamos en las respuestas que

no han contestado afirmativamente, hacen referencia a la asignatura de música, no a la música en sí. Por lo que el problema no es que la música no pueda ser beneficiosa, sino que el enfoque de las clases dentro de la asignatura no es correcto.

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

Albert Einstein

CAPÍTULO VIII

LA MÚSICA EN NUESTRA SOCIEDAD ESTUDIANTIL: ENCUESTAS

8.1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la importancia que desde diferentes ámbitos se le da a la música y pretendiendo reflejar la importancia que tiene en nuestra sociedad, hemos buscado un reflejo de ello en los centros educativos ordinarios, centrándonos en niños y adolescentes de entre 1º de E.P. y 4º de E.S.O.

Para el análisis hemos realizado encuestas en diferentes centros de la provincia de Guadalajara. Teniendo en cuenta todos los centros que han permitido que llevásemos estas encuestas a sus aulas hemos conseguido una muestra total de 2.287 alumnos encuestados.

Con respecto a las encuestas conviene aclarar que hemos utilizado dos tipos diferentes de encuesta dependiendo en nivel educativo en el que nos encontráramos. Pero, aunque los dos modelos hayan sido diferentes en cuestión de detalle o complejidad de análisis, ambos tipos presentan las dos cuestiones principales que son el posible beneficio de la música y la inclusión del ACNEE en el aula ordinaria.

Los cuestionarios³⁴ presentados mostraban las siguientes características:

El 1^{er} tipo de encuesta estaba destinada a los alumnos de primaria; constaba de cinco preguntas con opciones de respuesta múltiple: cerrada, abierta o semi-cerrada (con un total de 1773 encuestas realizadas).

Y el 2º tipo de encuesta estaba preparada para alumnos de Educación Secundaria; constaba de 16 preguntas con opciones de respuesta múltiple: cerrada, abierta o semi-cerrada (con un total de 514 encuestas realizadas).

³⁴ Los dos cuestionarios se incluyen en el anexo 27.

8.2. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (con 1773 encuestas realizadas)³⁵

1ª pregunta: ¿Escuchas música en casa?

Hubo tres alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,1%).

¿Escuchas música en casa?

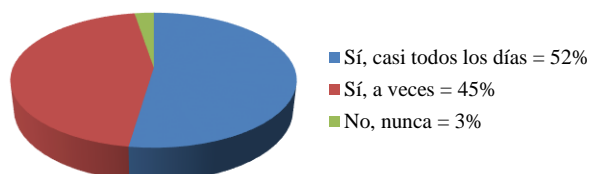


Gráfico 39: Porcentaje de la frecuencia en la que los encuestados escuchan música en casa.

En caso afirmativo, ¿Qué tipos de música escuchas en casa? (puedes señalar más de una opción).

Además de escuchar música infantil, que se daba en prácticamente la totalidad del alumnado encuestado, estas fueron sus respuestas:

Tipo de música que escuchas

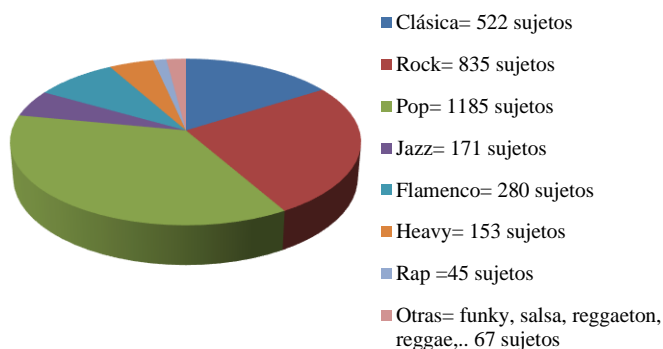


Gráfico 40: Preferencias musicales de los sujetos encuestados.

Esta primera pregunta se fundamenta en nuestra hipótesis de que la música es innata al ser humano, y que cuando algo nos ayuda a estar mejor en cualquier sentido, como puede ser la música, suele estar presente en nuestra vida con cierta frecuencia.

Boecio, al igual que hicieran Ateneo en los *Deipnosophistae* y Plutarco en *De música*, nos presenta los saberes musicales:

³⁵ Una muestra de las encuestas realizadas a los alumnos de primaria aparece en el anexo 28.

Los saberes musicales recurren a todo tipo de factores, reales o imaginarios, míticos o históricos, para ponderar la implicación de la música en la ordenación general del universo en todas las esferas de la vida humana (la música es algo connatural al hombre), en lo individual y en lo social, en lo privado y en lo público (Boecio, 2009, p.19).

2ª pregunta: La MÚSICA (Clásica, rock, pop, jazz, flamenco...) crees que te ayuda a... (Puedes elegir varias opciones).

Hubo cuatro alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,2%).

La música te ayuda a...

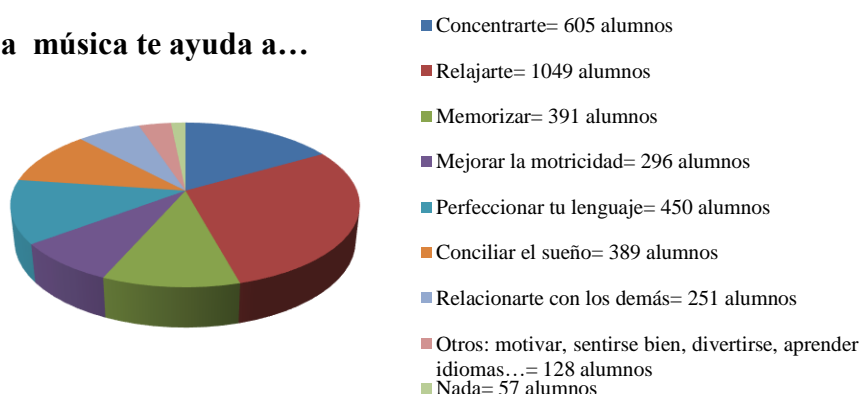


Gráfico 41: Beneficios de la música para los sujetos encuestados.

Con esta pregunta no se buscaba sino confirmar lo que se exponía en la primera, y es que, si creemos que algo nos ayuda a estar mejor, probablemente lo hagamos a menudo. Buscamos, por tanto, un apoyo para nuestra hipótesis de que la música puede ayudarnos a todos, tanto a las personas discapacitadas como aquellas que no lo son, y que los beneficios que nos puede reportar son muchos y muy variados dependiendo del tipo de música, así como de las características particulares del que escucha.

3ª pregunta: ¿Te gusta lo que haces en la clase de música?

Hubo catorce alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,7%).

¿Te gustan las clases de música de tu colegio?

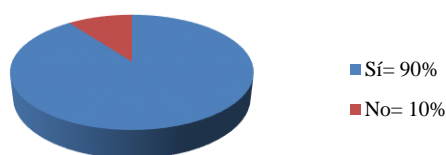


Gráfico 42: Porcentaje de encuestados a los que les gusta la música y a los que no.

4ª pregunta: ¿Te gustaría cambiar o añadir alguna actividad a las clases de música?

Hubo siete alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,3%).

¿Cambios en las clases de música?

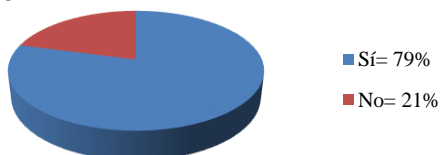


Gráfico 43: Porcentaje de encuestados a los que les gustaría, o no, añadir o cambiar cosas en las clases de música.

En caso afirmativo, ¿El qué cambiarías? (puedes elegir varias opciones).

¿Qué cambiarías?

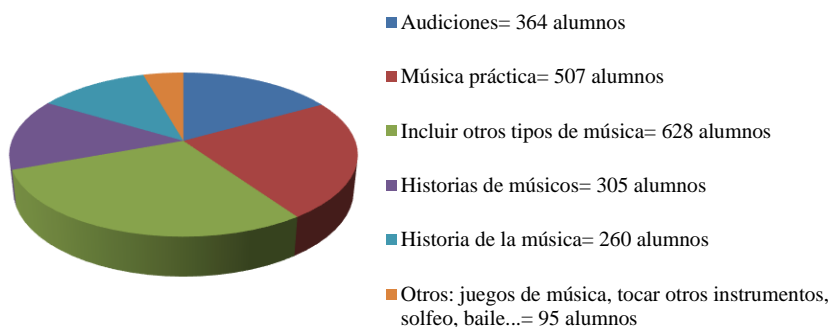


Gráfico 44: Cambios que los sujetos propondrían para las clases de música.

Esta pregunta que les hemos formulado ha sido clave para ver lo que funciona y lo que no en las clases de música. Además, estas dos últimas preguntas (pregunta nº3 y nº4), las planteamos para saber si lo que se hace en clase de música es ciertamente una clase de música (referida como aquella donde se explican no sólo contenidos teóricos, sino contenidos referentes a la MÚSICA y sus diferentes aspectos; es decir, contenidos prácticos y teóricos referentes a todo el ámbito musical) o, por el contrario, aborda aspectos que se alejan de lo que desde nuestro punto de vista tiene que tener una clase de música correcta e inclusiva.

5ª pregunta: ¿Os enseñan lo mismo en clase de música a ti y al resto de compañeros?

Hubo 30 alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 1,6%).

¿Os enseñan lo mismo a todos?

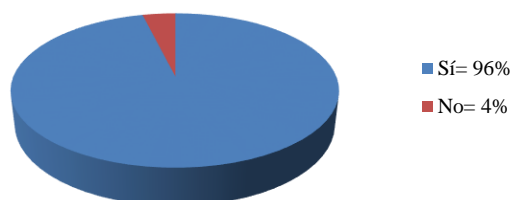


Gráfico 45: Porcentaje de alumnos que opinan que a todos se les enseñan los mismos contenidos dentro del grupo-clase.

En el caso de aquellos que contestaron que no se les enseñaba lo mismo, les preguntamos: **¿Qué diferencias crees que hay?**

Y las respuestas fueron:

- *Que a veces no les dan “cosas” a algunos compañeros.*
- *Que ellos tienen que tocar la flauta y otros compañeros no.*
- *Que algunos compañeros no dan instrumento.*
- *Que a “X” le enseñan con el xilófono y a los demás no.*
- *Que les dan contenidos diferentes.*
- *Que algunos aprenden cosas más difíciles que ellos.*
- *Que él tiene que sentir la música con un globo o poniendo las manos en el altavoz o en la pizarra.*
- *Que a otros les cuesta más aprender y les dan cosas más fáciles.*
- *Que hay compañeros como “X” y “X” que hacen cosas distintas.*
- *Que a un compañero le enseñan con el piano.*
- *Que a un compañero le enseñan todo con canciones.*
- *Me explican otras cosas.*
- ...

Sólo un 4% de los alumnos notan algo distinto en clase, y es que la música permite la inclusión del ACNEE en el aula; sólo es cuestión de proponérselo.

8.3. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (con 514 encuestas realizadas)³⁶

1ª pregunta: ¿Qué es la música para ti? (puedes escoger más de una opción).

Hubo doce alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 2,3%).

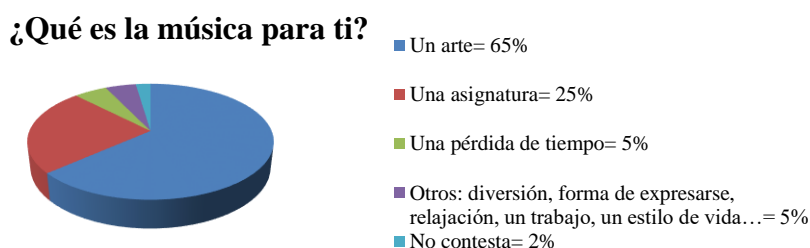


Gráfico 46: Porcentajes sobre el significado de la música para los encuestados.

Con esta pregunta veremos si el alumno en cuestión se centrará, a lo largo del cuestionario, en la música como un arte, como una simple asignatura de clase o si combinará sus respuestas según la pregunta concreta que se le haga. El motivo de hacer esta pregunta viene dado a tenor de los resultados obtenidos en el primer estudio que hicimos durante el año 2012, donde muchos de los alumnos se limitaron a relacionar la música con una simple asignatura; por lo que sus respuestas se limitaban a lo que hacían en las clases de música y no a la MÚSICA (que, al menos para nosotros, no es sino el arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios. Utilizando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo, mediante la intervención de complejos procesos psico-anímicos.

2ª pregunta: ¿Te gusta escuchar música?

Hubo dos alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,3%).



Gráfico 47: Porcentaje de encuestados a los que les gusta escuchar música y la frecuencia con la que lo hacen.

³⁶ En el anexo 29 se incluye una muestra de las encuestas realizadas en secundaria.

En esta segunda pregunta queríamos desvincular el cuestionario de lo que vienen a ser las clases de música, y ver si la MÚSICA les gusta o no. Además de suponer un primer acercamiento a nuestra hipótesis de que la música nos proporciona muchos y muy variados beneficios; el hecho de escucharla con cierta regularidad es un claro indicio de que nos resulta beneficiosa en algún aspecto.

3ª pregunta: ¿Tocas algún instrumento musical y/o cantas fuera de las clases de música del colegio?

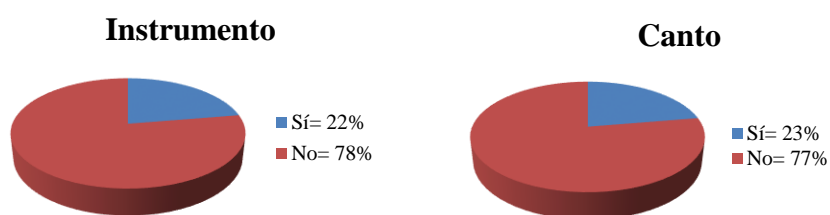


Gráfico 48: Porcentaje de encuestados que tocan algún instrumento musical o cantan fuera de las clases del colegio.

Estos son los instrumentos que tocan los alumnos encuestados fuera del centro escolar: Guitarra, Flauta de pico, Piano, Saxofón, Batería, Bandurria, Flauta travesera, Dulzaina, Trompeta, Clarinete, Bombardino, Violín, Percusión, Teclado, Trombón, Bajo, Cajón, Laúd, Violonchelo, Castañuelas, Requinto, Darbuka, Maracas.

¿Dónde tocan o cantan?

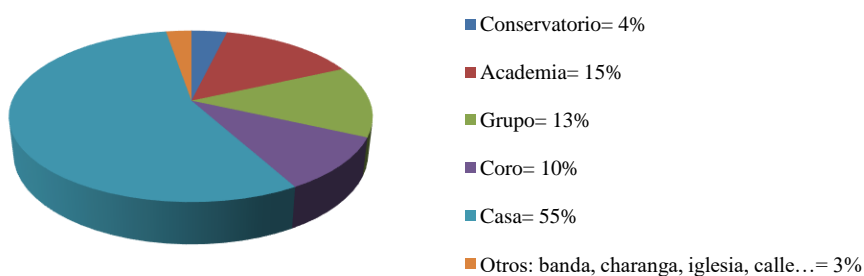


Gráfico 49: Porcentaje de alumnos que dan clases de instrumento o canto en conservatorio u otro tipo de escuelas o grupos de música.

Es interesante comparar el punto de vista de aquellos que fuera del colegio viven la música de una forma más cercana, ya que sus respuestas estarán más centradas en la música como un arte, y por lo tanto serán capaces de aportarnos datos interesantes sobre si lo que se hace en clase es ciertamente MÚSICA o un sucedáneo de ella. De manera que cuando opinen sobre lo que se podría mejorar en las clases de música (pregunta nº12) sean probablemente las carencias que ésta presenta en su centro escolar.

4º pregunta: ¿Qué tipo de música tocas, cantas o escuchas cuando estás contento? (Puedes elegir más de una opción).

Hubo un alumno que no contestó esta pregunta (lo que supone un 0,1%).

Elección de música cuando estás contento

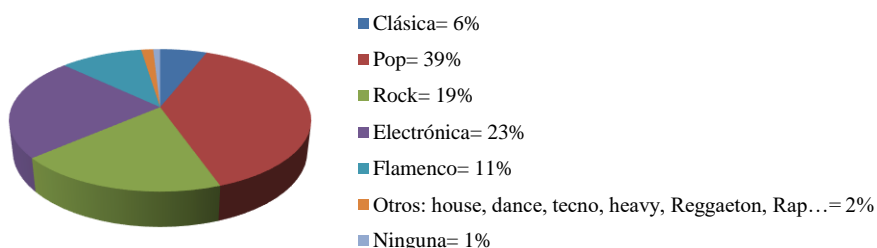


Gráfico 50: Porcentaje del tipo de música que escuchan los encuestados cuando están contentos.

A ese 99% de los encuestados que sí escucha música les preguntamos por qué lo hacían, y estas fueron sus respuestas.

¿Porqué escuchas música cuando estas contento?

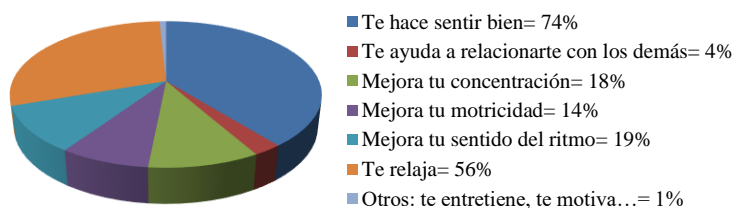


Gráfico 51: Motivos por los que los encuestados escuchan un determinado tipo de música cuando están contentos.

5ª pregunta: ¿Qué tipo de música escuchas cuando estás triste o te sientes mal?

Hubo tres alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,5%).

Elección de música cuando estás triste o te sientes mal

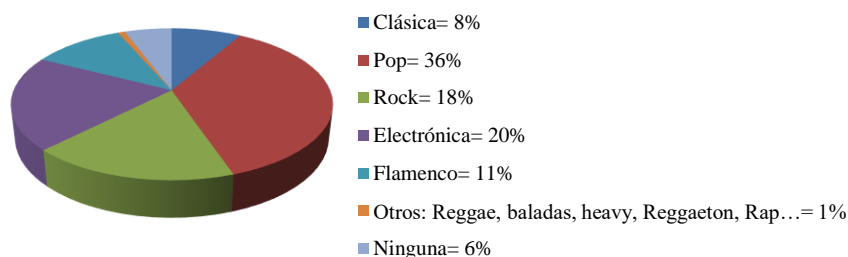


Gráfico 52: Porcentaje del tipo de música que escuchan los encuestados cuando están tristes o se sienten mal.

A ese 94% de los encuestados que sí escuchan música cuando están tristes, les preguntamos por qué lo hacen, y esto es lo que nos contestaron.

¿Por qué escuchas música cuando estás triste o te sientes mal?

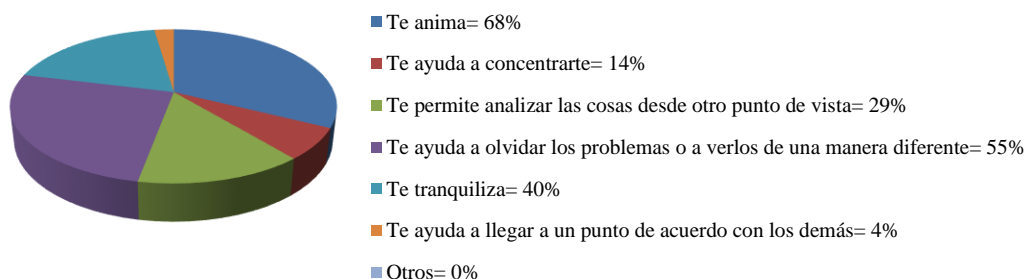


Gráfico 53: Motivos por los que los encuestados escuchan un determinado tipo de música cuando están tristes o se sienten mal.

En estas dos últimas preguntas (nº4 y nº5) se persigue apoyar la hipótesis de que la música nos aporta beneficios a diferentes niveles; según nuestro estado de ánimo y nuestras características particulares.

6ª pregunta: ¿La música es importante en tu vida?

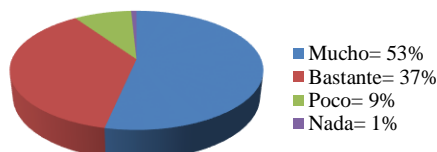


Gráfico 54: Porcentaje de cuán importante es la música en la vida de los encuestados.

Con esto se corrobora la anterior pregunta nº2, donde el 100% de los alumnos encuestados escuchan música fuera del ámbito escolar. Y si lo hacen es porque para muchos de ellos, la música es importante en su vida; y los motivos por los que esto es así, los podemos ver tanto en las respuestas a las preguntas nº4 y nº5, como en las respuestas que ofrecen los alumnos en la siguiente pregunta nº7.

7ª pregunta: ¿La música te ha ayudado en algún momento?

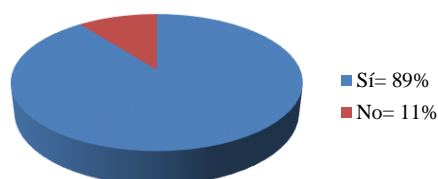


Gráfico 55: Porcentaje de encuestados a los que la música les ha ayudado en algún momento.

A todos aquellos que nos dijeron que la música les había ayudado en algún momento, les preguntamos sobre los aspectos en los que la música había influido positivamente en su persona.

Señala en qué ocasiones te ha ayudado la música

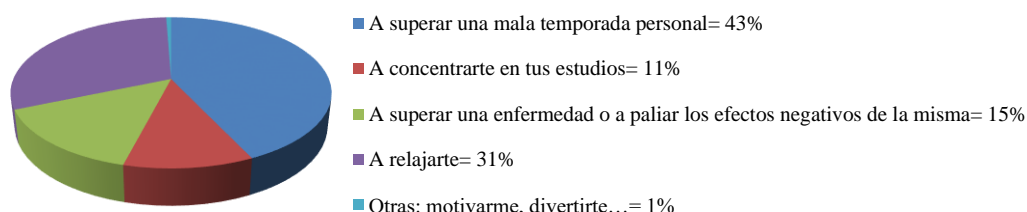


Gráfico 56: Porcentaje y tipo de ocasiones en las que la música ha ayudado a los encuestados.

Como venimos diciendo con anterioridad, estas respuestas apoyan nuestra hipótesis sobre los beneficios que reporta la música a nivel emocional, físico, psíquico, socializador, académico o médico. Además de lo que implica escuchar música por mera diversión.

Y con relación a ese 11% de encuestados que han contestado que la música no les ha ayudado en nada, hay que destacar varios aspectos:

En primer lugar, conviene pararse a analizar el hecho de que sólo los alumnos más jóvenes han respondido que “la música no puede ayudarles”, y en muchos de los casos podemos comprobar que se contradicen al responder otras preguntas; pues, por ejemplo, responden afirmativamente en la siguiente pregunta diciendo que la música les ayuda a relacionarse mejor con los demás o que les ayuda a trabajar otras asignaturas.

En otros casos, podemos apreciar que no han entendido la pregunta o que se han centrado únicamente en lo que son las clases de música y no en la música en sí.

Y, por último, muchos de ellos no han sabido dar un porqué de su respuesta.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la respuesta negativa de este grupo se puede deber a que son alumnos que se hallan en el inicio de la pubertad, que quizá son demasiado jóvenes para tener grandes problemas, como uno de los alumnos encuestados que nos dijo que: La música no le ayudaba porque él no tiene problemas. También es importante reflejar que muchos de ellos se han centrado en su experiencia académica

con la música; no se han planteado realmente si la música les ayuda, sólo en si las clases de música les sirven para algo.

A diferencia de este pequeño grupo, el resto ha respondido que la música si les ayuda en algún aspecto, lo que querría decir que con la edad somos más sensatos o sensibles y que tenemos más experiencia de vida, lo que sin duda nos hace valorar más las cosas...entre ellas, la música y sus beneficios. Casos concretos han sido por ejemplo los de alumnos cuyos padres se están divorciando, alumnas que se ha quedado embarazadas o aquellos alumnos que han sufrido algún tipo de enfermedad que les ha obligado a permanecer una larga temporada en el hospital donde la música ha supuesto para ellos un pilar de apoyo fundamental.

Hemos de hacer referencia al caso de un alumno de 2º de ESO que, a título personal, nos comentó lo importante que era la música para él, pues, según nos explicó, estaba a punto de suicidarse, pero la canción que sonaba en ese momento le hizo pensárselo mejor y evito que se quitara la vida.

Destacaremos también casos de algunos alumnos con diferentes tipos de problemas a nivel cerebral, entre los que encontramos alumnos con Síndrome de Down, retraso mental y parálisis cerebral, que señalan la importancia que la música tiene y ha tenido en sus vidas. Todos ellos han destacado los beneficios que la música les proporciona: una tranquilidad que les ayuda a controlar sus problemas de ansiedad, de estrés y de nervios, que vienen acompañados en ocasiones de frustración a nivel académico y personal.

Y es que, la música les ayuda a concentrarse en los estudios y mejorar la retención de conceptos. Según sus estudios, Edgerton (1993), destaca el papel de los factores ambientales en la modificación del retraso mental. Su trabajo etnográfico sugiere, además, que a medida que las personas con este problema crecen, aumentan su competencia social, su satisfacción con la vida y su propia independencia en diversos grados y factores, según el caso concreto.

Y lo más significativo en esta pregunta ha sido que todos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad o déficit hayan respondido afirmativamente.

8ª pregunta: ¿Crees que la música te ayuda a relacionarte mejor con los demás?

Hubo cinco alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,9%).

¿Crees que escuchar música te ayuda a relacionarte con los demás?

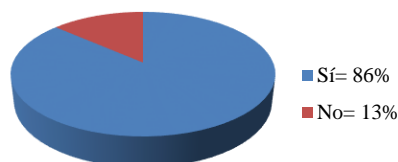
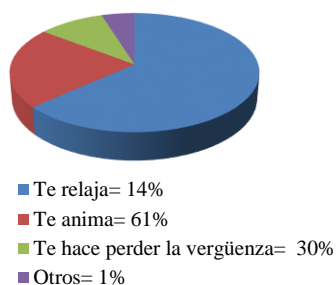


Gráfico 57: Porcentaje de aquellos encuestados que piensan que la música ayuda, o no, a relacionarse con los demás.

Sí, porque...(puedes elegir más de una opción).



No, porque...(puedes elegir más de una opción).



Gráficos 58: Motivos por los que la música puede, o no, ayudar a los encuestados a relacionarse con los demás.

Desde nuestro punto de vista, la música es un factor de socialización muy interesante, y queríamos conocer la opinión de los jóvenes con respecto a este hecho. Les preguntamos si la música podía ayudarles a relacionarse mejor con los demás y, según los datos obtenidos, parece que un 83% está de acuerdo con nuestra hipótesis.

9ª pregunta: ¿Con qué adjetivo calificarías un mundo sin música? (puedes nombrar más de uno).

Hubo tres alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,5%).

Adjetivo para un mundo sin música

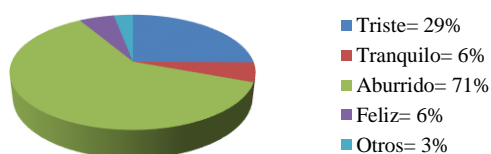


Gráfico 59: Elección de adjetivos con los que calificar un mundo sin música.

Con esta pregunta buscábamos confirmar los resultados obtenidos en la pregunta nº6 (importancia de la música en tu vida), que no hace sino seguir apoyando nuestra opinión sobre los beneficios que la música reporta al ser humano.

Hemos de decir que ante la respuesta de algunos sobre que un mundo sin música sería feliz, preguntamos abiertamente al grosso de la clase donde se habían dado estas respuestas, porque creían que un mundo sin música sería feliz y, como era de esperar al menos por nuestra parte, el total de estos alumnos se referían a la asignatura de música.

Es decir que no es que quisieran un mundo sin MÚSICA, sino una educación sin música (asignatura). Ante lo que nos preguntamos... ¿Por qué? ¿Qué se hace en esas clases para que los alumnos las rechacen? Salgamos de dudas...

10ª pregunta: ¿Crees que el enfoque de las clases de música en tu centro es adecuado?

Hubo doce alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco lo hicieron por no tener música (lo que supone un 6,4%).

¿Enfoque adecuado en las clases de música?

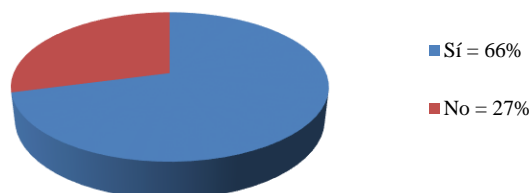


Gráfico 60: Porcentaje de encuestados que creen que el enfoque de las clases de música es, o no, adecuado.

Pregunta clave para saber si lo que se está haciendo actualmente en las aulas de música es o no lo que, desde nuestro punto de vista, debería hacerse en una clase de música.

Por las respuestas podemos observar que casi un 30% opina que podrían mejorarse algunos aspectos; aspectos que nos aclaran en la siguiente pregunta.

11ª pregunta: ¿Qué crees que se podría mejorar en las clases de música? (puedes escoger más de una opción).

Hubo dieciséis alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco lo hicieron por no tener música (lo que supone un 7%).

Cambios en clase de música

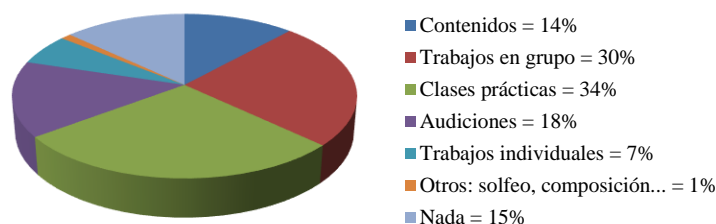


Gráfico 61: Tipos de cambio que propondrían los encuestados para mejorar las clases de música.

Esta pregunta pretende conocer los posibles fallos y carencias en las clases de música. Ha sido interesante observar las respuestas de aquellos alumnos que cantan o tocan instrumentos fuera del ámbito escolar y que por tanto tienen un conocimiento musical (formalmente hablando) mayor que los que no lo hacen. Estos alumnos han contestado prácticamente en su totalidad que habría que mejorar varios aspectos, destacando algunos como clases prácticas y audiciones.

12ª pregunta: ¿Cómo se evalúa tu trabajo en las clases de música? (Puedes poner varias opciones).

Hubo nueve alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco lo hicieron por no tener música (lo que supone un 5,8%).

Evaluación en la clase de música

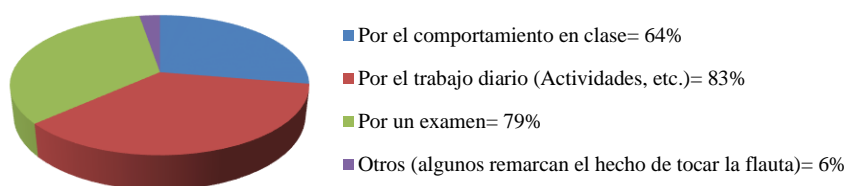


Gráfico 62: Tipos de evaluación del trabajo de los encuestados en las clases de música.

Nosotros creemos que la mejor forma de evaluar es un seguimiento personal del trabajo del alumno (y aún más si cabe, en el caso de un ACNEE). Pero, según nuestro estudio de campo, no es algo que se suele hacer en las aulas porque supone un mayor esfuerzo por parte del profesorado. Las respuestas a esta pregunta nos permitirán conocer hasta qué punto se evalúa de forma global al alumno o si, por el contrario, el profesorado se centra en una “nota” numérica obtenida en un examen. Porque, ¿qué ocurre si el día del examen el alumno no ha dormido bien?... ¿o ha discutido con sus padres la noche anterior?... ¿o se le acaba de morir su mascota y saca un suspenso habiendo trabajado bien todo el año?... Nosotros preguntamos: ¿Merece que le suspendan por atenerse a una forma de evaluación arcaica centrada en el examen? Pues parece que, según nuestro estudio, así como por las respuestas del alumnado, el examen sigue prevaleciendo como base fundamental a la hora de evaluar. Y es que, aunque la mayoría de los profesores tienen en cuenta el comportamiento y el trabajo diario, centran el grosso de la evaluación en los exámenes.

13º pregunta: La MÚSICA mientras estudias te ayuda a trabajar otras asignaturas.

Hubo cuatro alumnos que no contestaron esta pregunta (lo que supone un 0,7%).

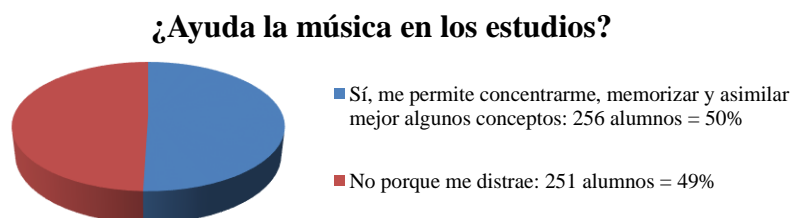


Gráfico 63: Porcentaje de encuestados que piensan que la música te ayuda, o no, a estudiar otras asignaturas.

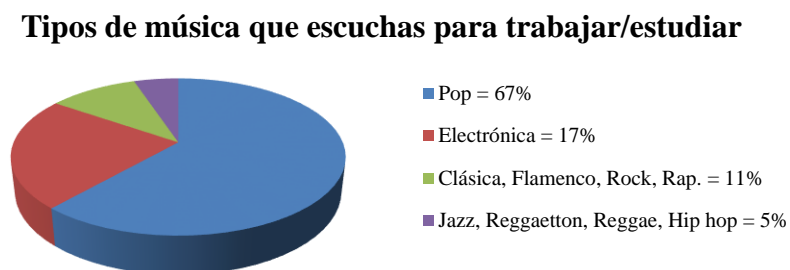


Gráfico 64: Tipos de música que escuchan los encuestados para trabajar o estudiar otras asignaturas.

Seguimos en la línea de mostrar que la música nos ayuda a concentrarnos, además de que es una forma de lenguaje que se puede aplicar en diferentes campos a nivel educativo; lo que corroboraría nuestra hipótesis de que la música habría de estar más presente en nuestras aulas.

14ª pregunta: ¿Cómo sueles trabajar la asignatura de música en clase? (puedes señalar más de una opción).

Hubo doce alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco lo hicieron porque no tienen música (lo que supone un 6,4%).

Agrupaciones en clase de música

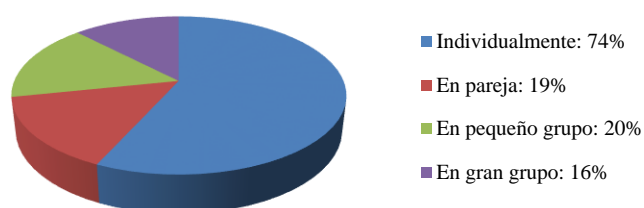


Gráfico 65: Tipos de agrupaciones para trabajar dentro de la asignatura de música.

La respuesta mayoritaria según los alumnos es que el trabajo es individual, cuando, por el contrario, los profesores nos dijeron que trabajaban mayoritariamente de forma grupal.

¿Te gusta esa forma de trabajo?

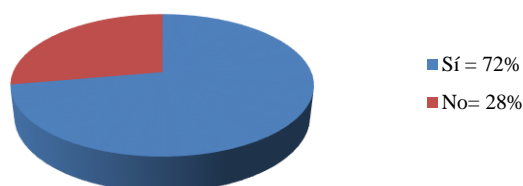


Gráfico 66: Porcentaje de encuestados a los que les gusta la forma de trabajo que se tiene en las clases de música.

A los que respondieron que no (un 28%), se les preguntó abiertamente de qué otra forma les gustaría trabajar, a lo que todos ellos respondieron que en grupo.

Hemos formulado esta pregunta para tener datos sobre la forma de trabajo en el aula que nos apoyen en nuestra hipótesis de que es importante trabajar tanto a nivel individual como grupal, potenciando los factores de socialización y *feedback* entre los alumnos y el profesor.

15ª pregunta: ¿Cambiarías algo en la forma en que te explican la música en la escuela?

Hubo dos alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco contestaron por no tener música (lo que supone un 4,4%).

¿Cambiarías algo en la forma de explicar música en tu escuela?

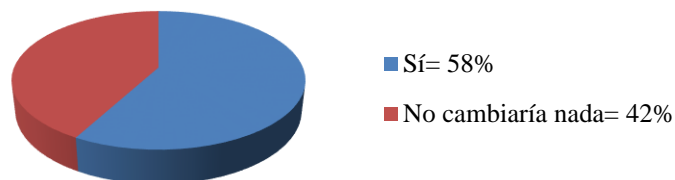


Gráfico 67: Porcentaje de encuestados que cambiarían algo en la forma de explicar música en su escuela.

A los que cambiarían algo les preguntamos por aquello que cambiarían, y estas fueron sus respuestas.

Cambios en clase de música.

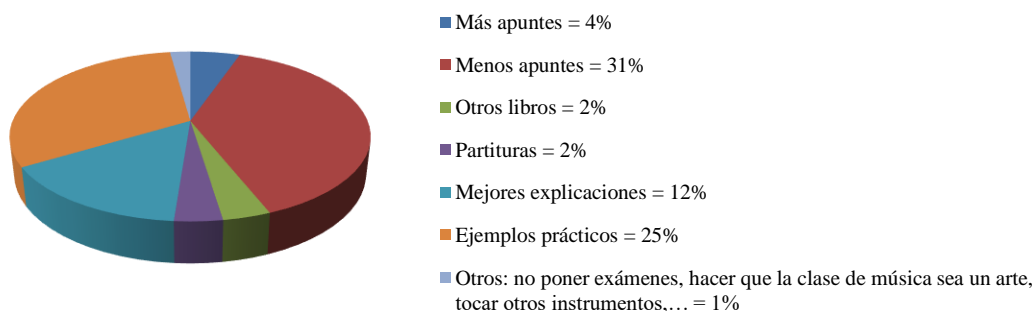


Gráfico 68: Propuestas de los encuestados para cambios en las clases de música.

Las respuestas a esta pregunta nos permiten analizar si la forma de explicar la música llega a los alumnos bien, o si por el contrario les resulta complicado entender al profesor o incluso acceder a él. Las respuestas de aquellos que trabajan la música fuera de la escuela coinciden en que se deberían ofrecer mejores explicaciones y ejemplos prácticos; mientras que en el caso de aquellos que sólo trabajan la música en el ámbito escolar les interesa tener menos apuntes y no tener exámenes. Esto nos deja entrever que las clases de música no son del todo correctas, que ofrecen en muchos casos clases magistrales con contenidos pocos claros o de difícil acceso para aquellos que no tienen una formación musical mínimamente aceptable. Y si esto ocurre para aquellos que no presentan ningún tipo de dificultad añadida, ¿cómo será para los ACNEEs?

16ª pregunta: ¿Crees que las personas con y sin discapacidad accedéis al mismo tipo de educación musical en tu escuela?

Hubo 17 alumnos que no contestaron esta pregunta y veintiún alumnos que tampoco lo hicieron por no tener música (lo que supone un 7%).

**Acceso a la educación musical
¿ACNEE = no ACNEE?**

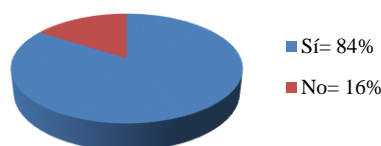


Gráfico 69: Porcentaje de encuestados que afirman, o niegan, la igualdad de enseñanza musical a personas con y sin discapacidad.

A los que contestaron negativamente a esta pregunta (16%); es decir, a aquellos que dicen que las personas que presentan algún tipo de discapacidad no acceden al mismo tipo de educación musical, se les preguntó sobre las diferencias que ellos veían, y estas son algunas de las respuestas que dieron:

- *Depende de la enfermedad o discapacidad que tengan (si no ven, si no oyen, ...)* se les explican de forma distinta.
- *Porque los discapacitados tienen más dificultad en trabajar.*
- *Porque ellos hacen cosas más fáciles.*
- *Porque pueden ser sordos y no dar algunas de las lecciones.*
- *Porque ellos necesitan más ayuda y otros instrumentos.*
- *Es distinto el trato hacia ellos.*
- *Hay profesores particulares, pero es insuficiente.*
- *Porque los discapacitados retrasan el grupo.*
- *Porque a los que les cuesta, les ayudan más.*
- *Tienen que trabajar música, pero de otra manera.*
- *No sienten la música de la misma manera.*
- *Porque está adaptado a su nivel para cosas que puedan entender.*
- *Llevan otro temario distinto al nuestro.*
- *Porque tienen dificultades mentales y se les ponen las cosas más fáciles a los discapacitados.*
- *No les hacen exámenes.*

- *En la práctica no participan.*
- *Hay que explicárselo mejor.*
- *Creo que no tenemos la misma capacidad de comprender y aprender esta asignatura.*
- *La diferencia está en el contenido que es más fácil.*
- *Tienen diferentes ejercicios a realizar porque la nuestra es avanzada.*
- *Porque si tienes una discapacidad no puedes estudiar igual.*
- *Las clases se deben adaptar a los discapacitados, aunque no lo pueden captar con la misma facilidad que una persona que no tenga discapacidad.*
- *Porque la gente discapacitada no puede tocar ciertos instrumentos.*
- *No pueden ir al mismo ritmo.*
- *Su práctica es diferente.*
- *Le atiende más el profesor y tiene diferentes tipos de ayuda.*

Esta última pregunta es clave en nuestro estudio ya que, según nuestra hipótesis, no estamos en una escuela inclusiva sino en una que quizás quiera aparentar serlo. Es por esto por lo que los resultados de esta pregunta nos permiten ver si ciertamente se está trabajando de forma inclusiva, o si por el contrario sigue el segregacionismo entre condiciones o discapacidades.

Pues bien, parece evidente que la mayoría de las personas que han escrito estos comentarios son alumnos que no presentan discapacidad, puesto que hablan del discapacitado en tercera persona (ellos). Además, es importante destacar el hecho de que, aunque se dan cuenta de que algo es distinto -de que la forma de acceder a la educación o que el contenido de esta es diferente- no son capaces de entender lo que supone la discapacidad y el motivo de esas diferencias (retrasan el grupo, se les ponen las cosas más fáciles, etc.). Creemos imprescindible hacer ver a todos los alumnos que la diferencia es algo innato al ser humano y que nadie es igual a nadie. Han de comprender que todos aprendemos de formas distintas y que nuestras capacidades, limitaciones y potencialidades marcan nuestra forma y nuestro ritmo de aprendizaje; y que esto ha de ser motivo de respeto y comprensión por parte de todo el colectivo educativo. No sólo los alumnos han de ser conscientes de las diferencias y saber respetarlas, sino que ese sentimiento ha de transmitirse al colectivo de la comunidad educativa, pues no son pocos los padres que nos han dicho frases como: *es que mi hijo*

no puede avanzar porque “X” que tiene “tal discapacidad” y retrasa la clase... o es que dice mi hijo que a “fulanito” le ponen las cosas más fáciles...

A tenor de los resultados obtenidos en estas encuestas, nos gustaría plantear unas cuestiones para que todos meditemos sobre lo que está ocurriendo en las aulas:

¿Por qué algo que les gusta tanto, como es la música, se les hace tan duro estudiarlo en la escuela?

¿Tanto les decepcionan las clases estandarizadas basadas en una educación arcaica y obsoleta?

¿Acaso nos sorprende que sea así?

El médico competente, antes de dar una medicina a su paciente, se familiariza no sólo con la enfermedad que desea curar, sino también con los hábitos y la constitución del enfermo.

Cicerón

CAPÍTULO IX

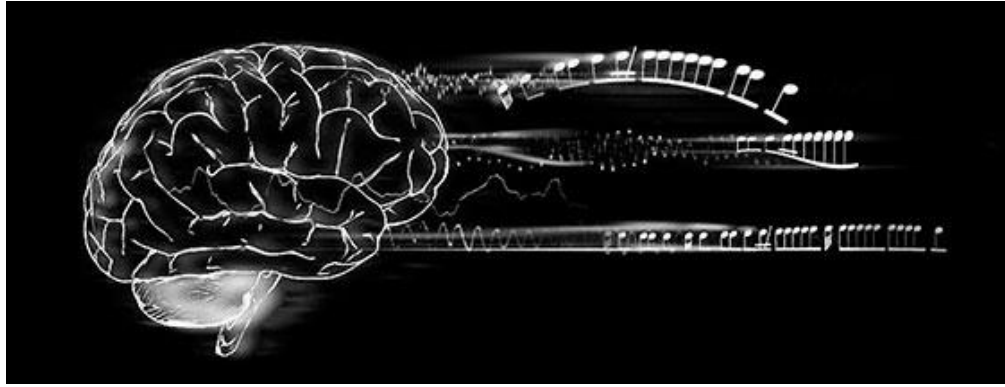
ESTUDIO DEL MOTIVO FÍSICO-CLÍNICO DE LA REACCIÓN QUE TIENE EL CUERPO ANTE LA MÚSICA

9.1. INTRODUCCIÓN

Son muchas las personas que a lo largo de la historia han investigado sobre los efectos que la música tiene en las personas³⁷. Y es que, al menos para nosotros y muchos otros autores a los que venimos haciendo referencia, no cabe duda de que los tiene. Las pinturas y objetos encontrados en yacimientos arqueológicos demuestran que desde tempranas etapas de la historia de la humanidad se hacía música. Los motivos por los que se desarrollaba esta práctica en aquellas épocas pueden parecer un misterio, pero algo está claro al respecto, y es que, ya fuera por un fin social que acompañase ritos o danzas, o por beneficios más centrados en el cuerpo y la mente, la música ha permanecido junto al ser humano desde tiempos inmemoriales como parte misma de su desarrollo. Cada etapa en la historia, cada región, cada pueblo, cada comunidad, cada individuo posee un rasgo musical que lo identifica, con un gusto y una apreciación musical diferentes. La cultura y la historia se han visto enriquecidas e influenciadas por la música; distinta en todas ellas, pero igualmente atesorada. Y es que las grandes épocas de la historia han estado marcadas por una música propia, al igual que lo han estado las distintas culturas y pueblos, cuyo rasgo distintivo la hacía diferente y especial.

Hoy en día existen aparatos que permiten ver la funcionabilidad del cerebro, y gracias a ellos sabemos que la música activa más partes de este órgano que cualquier otro estímulo y que tiene efectos activos en el cuerpo humano, sobre todo para aquellos que tocan algún instrumento.

³⁷ Uno de los mejores estudios científicos sobre este tema se ha presentado en el *European Journal of Neuroscience* por Daniel A. Abrams, Srikanth Ryali, Tianwen Chen, Parag Chordia, Amirah Khouzan, Daniel J. Levitin y Vinod Menon en 2013. El artículo fue presentado online el 11 de abril de 2013 con el nombre *Inter-subject synchronization of brain responses during natural music listening*.



(Fotografía: <http://hipertextual.com/2015/04/musica-y-cuerpo-humano>).

Múltiples áreas de nuestro cerebro se activan cuando escuchamos música; pero cuando tocamos música, prácticamente todas las áreas del cerebro están activadas, lo que fortalece las funciones cerebrales mejor que cualquier otra actividad³⁸.

PARTES DEL CEREBRO AFECTADAS POR LA MÚSICA

La música activa más partes de la mente que ningún otro estímulo humano.

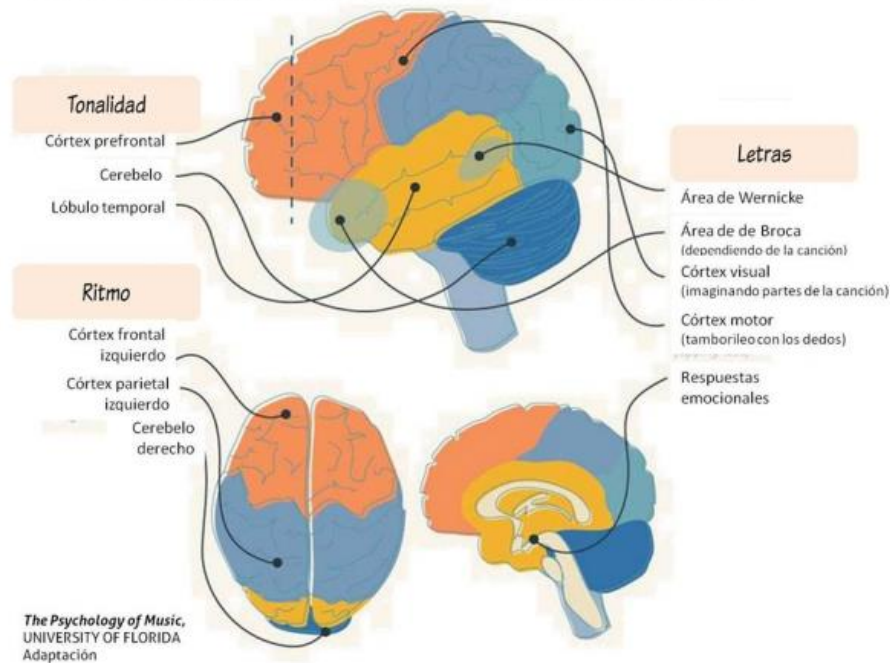


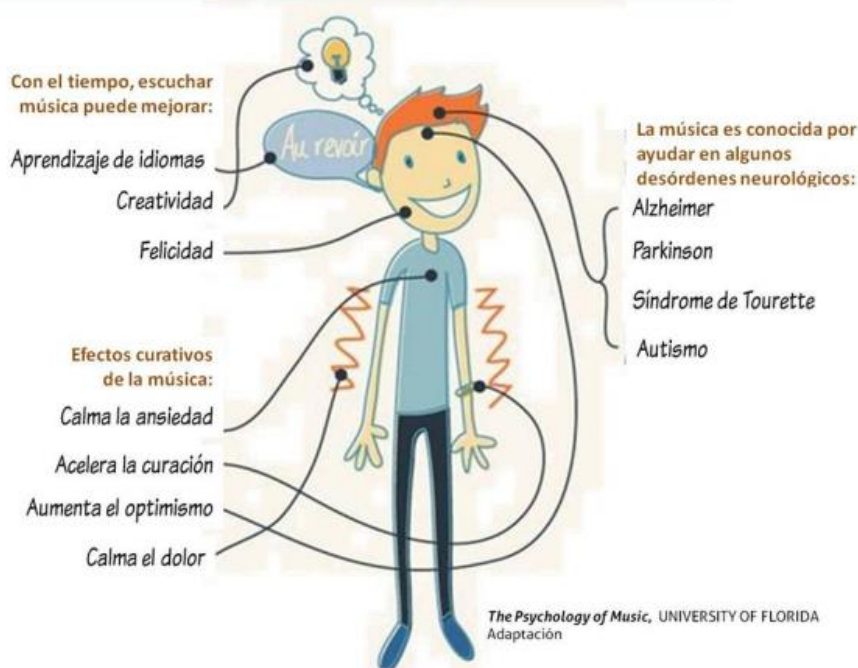
Imagen del Estudio sobre la música y el cerebro humano realizado en la Universidad de Florida (<http://hipertextual.com/2015/04/musica-y-cuerpo-humano>).

La música nos resulta agradable porque afecta a la química del cerebro liberando dopamina (una neurohormona relacionada con el placer), lo que generalmente se conoce como la hormona de la felicidad.

³⁸ En el anexo 30 se ofrece un resumen de varios artículos y estudios relacionados con el cerebro de los músicos.

Además de ser algo que nos produce placer, tiene otras muchas funciones a nivel de actividad motora³⁹, procesos de aprendizaje, atención y concentración, comportamiento, estado de ánimo, incremento del razonamiento espacial en pacientes autistas⁴⁰, etc.

OTROS EFECTOS DE LA MÚSICA EN EL CEREBRO



(<http://hipertextual.com/2015/04/musica-y-cuerpo-humano>).

9.2. ARGUMENTOS MÉDICOS: NUESTRO CUERPO REACCIONA ANTE LA MÚSICA

En referencia a todo lo que hemos presentado hasta el momento, queremos plantear la educación musical como especialmente apta y adecuada para los ACNEEs; muy especialmente para problemas de tipo neuronal o aquellos relacionados con pérdidas sensoriales. En muchos hospitales, como por ejemplo el Hospital Infantil Niño Jesús de Madrid, se utiliza la música con fines terapéuticos y hay personas que se dedican profesionalmente a lo que hoy se conoce como musicoterapia. Nosotros hemos

³⁹ Por ejemplo, la mejora que se experimenta en la actividad motora cuando se emplea en el tratamiento de pacientes con párkinson. Presentamos un artículo en el anexo 31 sobre combatir el párkinson con la música como terapia.

⁴⁰ En el anexo 32 se incluye la entrevista a la Psicóloga Isabel Dziobek de la Universidad libre de Berlín; entrevista que versa sobre los beneficios de la música en personas con trastorno del espectro autista.

sido testigos directos de cómo funciona la música con niños de diferentes edades que presentan muy diversos tipos de dolencia. Si bien, aunque destaquemos que en el caso de los hospitales se fomenta un uso “terapéutico” de la música, no es propiamente eso lo que pretendemos promover para la escuela; pero es un complemento añadido.

Gracias a la colaboración que hemos mantenido con algunos profesionales de la medicina, hemos llegado a conclusiones muy interesantes sobre las cualidades “curativas” que la música puede tener, y los motivos por los que nuestro cuerpo reacciona como lo hace cuando escuchamos música. Creemos muy importante que todo esto pueda llegar a nuestras aulas además de conseguir la inclusión de todos nuestros alumnos como base fundamental de la educación. Y es que la música no solo ayuda en aspectos cognitivos a nivel cultural o histórico, sino a nivel neuronal y emocional. No sólo ayuda a nivel de socialización (con la potencialidad de clases dinámicas, grupales y cooperativas), sino a nivel físico (con grandes avances en algunos casos) en personas con discapacidades motóricas. Por ello, si todos son beneficios, aprovechémoslos.

Se presenta a continuación un estudio médico-clínico sobre los beneficios que la música puede reportarnos a distintos niveles y cuáles son los motivos para que esto sea así:

Nuestro interés por conocer los motivos por los que la música puede curar o beneficiar en distintos tipos de problemas, enfermedades, discapacidades y/o déficits, nos ha llevado a investigar los motivos científicos y médicos que avalan estos hechos, para ello hemos contado con la colaboración de dos grandes profesionales de la medicina. Las charlas mantenidas con los Doctores D. Francisco Javier Martínez Barrios⁴¹ y D. Iván Chico Fandos⁴², han despejado nuestras dudas e ilustrado nuestro conocimiento sobre el tema.

Como dice el Dr. F. J. Martínez Barrios: *Para entender por qué la música puede curar, debemos comprender primero los efectos que el sonido tiene sobre la materia física (nuestro cuerpo).*

⁴¹ Francisco Javier Martínez Barrios: Excelente profesional en la práctica clínica. Ha realizado estudios en medicina moderna y acupuntura tradicional. Con clínicas privadas en Madrid (Plaza Manuel Becerra, 16) y en Guadalajara (Calle Sigüenza, nº7, 2º G) desde el año 1984.

⁴² Iván Chico Fandos: Profesor de Terapia Vibracional y Director del Centro de Terapias UBUNTU desde 2014. Quiromasajista, Osteópata e Investigador de Fisioterapia.

Los que nos dedicamos a la música sabemos que el sonido tiene distintos elementos, a saber: frecuencia, intensidad y timbre, acompañados de los intervalos y la duración de estos, pero es conocido por todos que algunos de estos elementos como la intensidad, la frecuencia o el timbre del sonido afectan a los animales (incluido el ser humano). Siendo esto algo que afirma Aro Sáinz de la Maza en su libro *Cómo cura la musicoterapia* (Sainz de la Maza, A. 2003, p.18): *Algunos elementos -como la altura, la intensidad y el timbre- son partes inherentes del sonido como sustancia acústica, y los animales reaccionan a ellas...*

Según los doctores, esto es así porque estos estímulos no necesitan ser interpretados por el cerebro para que nos afecten; simple y directamente nos afectan a nivel físico y emocional, sin que nuestro cerebro tenga que intervenir procesando la información. Por ejemplo, todos somos conscientes de que tanto la frecuencia como la altura de los sonidos nos afecta en el plano físico casi de forma inmediata, como un acto reflejo.

Las vibraciones rápidas nos estimulan, incluso nos pueden poner nerviosos; mientras que las vibraciones lentas producen el efecto contrario, nos relajan. La intensidad tiene mucha importancia, ya que puede abarcar desde algo que nuestro oído no puede percibir (como los silbatos para perros) hasta algo ensordecedor. Ante tan amplio grado de intensidad (cuyo umbral de audición es distinto según la persona), nuestro cuerpo reacciona de muy diversas formas tanto en el plano físico como en el plano emocional.

Por su parte, el ritmo tiene un gran poder en el plano en que nos movemos, ya que es capaz de provocar efectos muy diversos dependiendo, no sólo del ritmo en sí, sino también de las características personales y propias del que lo escucha. Hay ritmos que para algunas personas pueden resultar estimulantes, que les incitan a moverse, a disfrutar con ellos y, que sin embargo en otros sujetos son generadores de nerviosismo e incluso histerismo. Y en el caso contrario están los ritmos lentos, que para algunos pueden suponer un remanso de paz, de calma, de tranquilidad, mientras que para otros sujetos son motivo de irritación.

Las vibraciones musicales (incluidas las de la voz) se utilizan para conseguir unas respuestas concretas en el cuerpo humano; nuestra materia física reacciona a ellas de modo reflejo, por ello se utilizan para mejorar diferentes problemas a distintos

niveles de nuestro organismo. En la medicina oriental se usan unos cuencos metálicos con los que se producen unas vibraciones que penetran en el organismo reactivando puntos vitales que hacen que la energía interna del mismo se pueda reestructurar. El carácter bio-eléctrico de nuestro organismo, hace que reaccionemos ante el sonido con una variación en nuestra actividad muscular. Por ello es muy útil trabajar con música en problemas musculares, ya que nuestro cuerpo está en constante cambio al absorber y emitir energía canalizándola.

El ritmo marca nuestras vidas con los latidos de nuestro corazón, pero nuestro cuerpo es a su vez un sinfín de ritmos, que si nos metiéramos en una campana de vacío podríamos escuchar sin problemas. Los que han vivido esta experiencia dicen que es una sensación casi agobiante: oír todos los fluidos de nuestro cuerpo moviéndose, los latidos del corazón, los movimientos de las columnas de aire de nuestros pulmones, etc. Es fácil comprobar que cuando nos exponemos a distintos ritmos, nuestro propio ritmo corporal cambia. Por ejemplo, nuestro cuerpo sintoniza ante un ritmo regular y constante dentro de unos límites normales en cuestión de altura, intensidad y timbre. La expresión “moverse con la música”, no significa necesariamente que nosotros nos movamos (podemos hacerlo o no), es nuestro organismo, son nuestras células las que se mueven a su ritmo.

9.3. EJEMPLOS EN LOS QUE LA MÚSICA SE EMPLEA PARA TRATAR LOS PROBLEMAS Y LAS ENFERMEDADES

Algunos de estos ejemplos, son los siguientes:

- a. Una determinada melodía puede ayudar a que un sujeto se tranquilice o se altere. Con ello se pueden tratar aspectos relacionados con el dolor y la intensidad de este; con la tensión muscular y el estrés; con problemas de agresividad, etc.
- b. Otro de los elementos que se utilizan para conseguir una mejoría en el plano físico, mental y emocional es la armonía. En China podemos encontrar fácilmente numerosos discos cuyo título reza, por ejemplo: Nerviosismo, Hígado, Insomnio, Depresión, Corazón, Estreñimiento, etc. Estos discos contienen piezas musicales que han sido compuestas con una intención curativa o sanadora sobre el órgano o problema que se quiere tratar. Para ello, estos especialistas orientales han necesitado

muchos años de estudio sobre cómo la música y sus diferentes elementos inciden en cada uno de nuestros órganos o problema en particular. Por ejemplo: en el caso de las personas que sufren problemas cardíacos se les recomienda que escuchen obras lentas, suaves y con un ritmo constante, porque eso les ayuda a que su frecuencia cardíaca se regularice, ya que una música con una frecuencia superior a 60 pulsaciones por minuto podría producir efectos adversos en nuestro organismo. Por eso en los tratamientos se recomiendan frecuencias más bajas, con el objeto de generar una mejora del metabolismo corporal⁴³.

- c. También nos ha parecido realmente interesante y significativo el uso de la música en pacientes que se encuentran en coma; los cuales reaccionan con cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria, movimientos oculares, cambios de tensión muscular, presión de las manos (cerrar los puños), etc.
- d. Por último, podríamos señalar el conocido “Efecto Mozart”, que a pesar de no estar totalmente demostrado (ya que sus efectos solo se han comprobado a corto plazo), mantiene que la música de Mozart sirve de preparación a nuestro cerebro. Agiliza nuestras capacidades a nivel neuronal y fortalece nuestro potencial creativo. Se citan entre sus múltiples beneficios: el ayudar a organizar los patrones de descarga de las neuronas en la corteza cerebral, fortaleciendo especialmente los procesos creativos del hemisferio derecho, asociados con el razonamiento espaciotemporal. El escuchar música actúa como un ejercicio encaminado a facilitar las operaciones asociadas a funciones cerebrales elevadas.

9.4. BENEFICIOS QUE REPORTA LA MÚSICA A NUESTRO CUERPO: LA RECUPERACIÓN MUSICAL DE DOS JÓVENES QUE PRESENTAN DIVERSIDAD FUNCIONAL

Con relación a los beneficios que la música nos puede ofrecer, hemos llevado a cabo el estudio detallado de dos casos en los que la música ha supuesto una ayuda que no había sido capaz de darles la medicina occidental con los tratamientos que habían tenido. Los casos particulares de estos dos adolescentes, violonchelista (G.H.S.) y

⁴³ Algunos ejemplos aparecen en el anexo 33 con la introducción al libro de la música “I Ching” para la salud.

pianista (G.S.A.), han constituido parte nuestro trabajo de campo. Ambos casos presentaban evidentes problemas musculares que mejoraron muy significativamente gracias a la música; lo que corrobora la demostrada teoría del profesor Olav Skille. Dicha teoría sostiene que la música, cuya frecuencia se encuentra entre los 44 y los 66 hertzios, reduce considerablemente la tensión muscular y provoca un efecto relajante que resulta más espectacular en los niños. Este estudio conocido como “Terapia Vibroacústica” tiene actualmente un gran éxito en el tratamiento de diferentes problemas motores y de dolor muscular.

9.4.1. Estudio del caso G.H.S. (Violonchelista).

Entrevista con los padres:

Empezaremos detallando un informe sobre la visión de los padres sobre los beneficios que ha supuesto la incorporación de la música (y de un instrumento musical) en la rehabilitación de su hijo tras sufrir una lesión cerebral con secuelas de origen traumático a la edad de 5 meses. Cabría destacar la disposición de los padres y su afán colaborativo a la hora de hablar con nosotros, y explicarnos con todo detalle el caso de su hijo que conocimos con 11 años y que actualmente tiene 23 años.

Incentivos que los llevaron a que estudiara música:

La idea surgió al plantearse el cómo intentar motivar a G.H.S. a través de una actividad que le permitiese seguir con el proceso de rehabilitación de sus miembros superiores (concretamente de su brazo izquierdo) y, además, conseguir que la actividad fuese gratificante para él; ya que a la edad de 4 años el niño intentaba evitar cada vez con mayor evidencia la realización de su rehabilitación motora y psicomotriz (de 2 a 5 horas diarias).

Desde el principio pensaron en la música por la receptividad que mostraba el niño desde pequeño a la misma; y en concreto tras la realización de una actividad de musicoterapia que llevaron a cabo en Madrid cuando G.H.S. tenía 2 años, mostrando tras su finalización mejoría en aspectos como la fijación y estimulación del lenguaje.

Su hermano mayor comenzaba en el conservatorio la especialidad de piano, y tuvieron la idea inicial de que G.H.S. comenzase tocando el violín o la guitarra (cambiando las cuerdas), pero, por otro lado, les pareció que dichos instrumentos podían presentar mucha complejidad, ya que por aquel entonces G.H.S. solo conseguía

despegar el brazo izquierdo unos grados de su cuerpo de forma voluntaria y su mano se movía en bloque, ejerciendo una pinza (1^{er}-2^o dedo) casi nula y sin fuerza.

El resto de las capacidades afectadas, sobre todo a nivel sensorial (equilibrio, movilidad de miembros inferiores, visión y audición), aparentemente habían conseguido adaptarse a una situación casi de normalidad; y cognitivamente no presentaba ningún deterioro relevante para su edad, de hecho, consiguieron que comenzara a leer antes de los 5 años y la deambulación a los 13 meses.

Finalmente, se decidieron por el violonchelo, porque en su ignorancia musical les pareció de menor complejidad por tener menor número de cuerdas y por apoyarse en el suelo (con lo que permitiría no tener que sujetarlo con los miembros superiores), además de no resultar un instrumento demasiado estridente.

Impedimentos que surgen al estudiar música:

En primer lugar, detectaron cierto recelo en los profesores para enseñar al niño, dadas las características concretas que presentaba, y debido fundamentalmente a las secuelas que ya se empezaban a establecer en él. Pero según comentaron los padres, tuvieron la gran suerte de encontrar en una academia de música privada a la profesora Carmen Rihuete que acepto el reto, y como padres de G.H.S. reconocen que con más entusiasmo que ellos mismos.

La madre manifiesta su incredulidad en aquel momento de que el niño consiguiera llegar a tocar el instrumento, aunque se animó al pensar que sería bueno para él la realización de una actividad más creativa y agradable. En ese momento, ninguno de los implicados (profesora, padres y alumno), intuían los beneficios que supondría a posteriori el hecho de tocar este instrumento, a efectos de la movilidad de su brazo.

No hubo impedimentos de horarios, ni tampoco económicos, inicialmente la profesora aceptó sus exigencias y posteriormente ella tomo las decisiones en base a los avances observados, tutelando las actividades a realizar siempre bajo su criterio y adaptadas a las características del niño y a sus progresos. Curiosamente, desde el principio destaco por su capacidad de trabajo, por la motivación hacia la música en general y hacia el chelo en particular, sorprendiéndoles a todos al convertirse en el mejor alumno de chelo de su nivel.

El gran impedimento, lo encontraron al intentar que el niño fuese admitido en el Conservatorio Musical de Guadalajara. Él se sentía seguro de sí mismo y le motivaba ver cómo iba mejorando en las obras que tocaba cada vez de forma más elaborada. Veía en sus hermanos la oportunidad de contactar con otros alumnos y de compartir experiencias, así como la aceptación de igual a igual por el resto del grupo, algo que según los padres no le podía ofrecer un profesor particular. El niño fue rechazado en dos ocasiones, a pesar de obtener las mejores calificaciones, únicamente porque ninguno de los dos profesores de violonchelo del Conservatorio quería dar clases a un niño con discapacidad, sin molestarse en ningún momento por conocer las características concretas de G.H.S., ni los avances que por aquel entonces y tras 6 años de estudiar música en la academia había conseguido. Finalmente, y tras no pocas conversaciones entre los padres y el equipo directivo, consiguió, al tercer intento, entrar en el Conservatorio de Música de Guadalajara.

La profesora de la Academia privada fue muy importante en su vida, no solo por la implicación que desde el principio mostró en el proyecto, sino porque siempre creyó en las posibilidades del niño y le enseñó a confiar en sí mismo, a creerse capaz, a disfrutar de la música en su conjunto y del chelo en toda su expresión.

Mejoras en las capacidades:

La mejoría observada se produce desde el primer momento en que comienza las clases de violonchelo. El niño va superando todas las dificultades, con adaptaciones técnicas que se refieren de forma más detallada en los informes que nos dieron sus profesores y que son aportados más adelante.

La complicidad con su profesora jugó un papel muy importante en aquellos primeros años, aportándole confianza en sí mismo para superar los diferentes obstáculos.

Desde el punto de vista psicológico, la música ha supuesto para G.H.S. la adquisición e implementación de muchas capacidades: confianza en sí mismo, capacidad de esfuerzo, responsabilidad en la tarea realizada, superación, empatía, sociabilidad... entre otras muchas; además de disfrutar de esa sensación que produce la interpretación de una obra musical, haciendo que uno se sienta mejor consigo mismo y su entorno.

Desde el punto de vista funcional, consiguió separar el brazo del cuerpo de forma voluntaria hasta conseguir alcanzar con cierta facilidad la parte externa de las cuerdas del violonchelo, que previamente se habían invertido de posición para facilitar tocar las cuerdas de agudos en la parte más próxima a su brazo izquierdo.

Posteriormente se trabajaron aspectos como la movilidad más fina de la mano, la adquisición de fuerza en el brazo y la pinza. Todos estos aspectos han mejorado hasta la fecha de hoy, sin saber hasta qué punto podrá seguir mejorando.

Valoración general:

Viendo cómo comenzó todo esto y con la perspectiva del tiempo, los padres creen que fue una idea muy acertada que le aportó a su hijo la posibilidad de disfrutar de la música desde el lado de la interpretación, mejorando funcionalmente la movilidad y rigidez de su brazo izquierdo; aspectos que únicamente con rehabilitación es muy probable que no se hubieran alcanzado tan rápidamente, ni de forma tan placentera.

No se puede generalizar ni demostrar de forma científica que la mejoría de G.H.S. se deba íntegramente al hecho de haber adaptado un instrumento musical como herramienta de rehabilitación. Sin embargo, algunos de los médicos que le han tratado consideran que merecería la pena intentarlo en casos similares, por los beneficios que potencialmente pueden producirse en el paciente y la ausencia total de efectos negativos. Dada la motivación que la música transmite a la persona afectada por una lesión cerebral, puede suponer un buen complemento a la rehabilitación funcional, sensorial y psicológica de estos pacientes.

Según sus padres, *para G.H.S. esta aventura musical ha supuesto una terapia muy positiva para él desde el principio, ayudándole a redefinir su personalidad y a configurar su carácter. Todo ello con un gran esfuerzo, ya que conseguir mantenerse en su nivel académico en el conservatorio le supone una dedicación muy superior a la de cualquier otro para poder suplir su déficit funcional.*

Quizás y como dijo su profesora de música, *la clave del éxito solo la tenga él y, en cualquier caso, día a día sigue sorprendiéndoles con sus progresos. Ninguno de ellos se atreve a pronosticar hasta donde llegará en su afán de seguir avanzando y en su reto de superación personal acompañado de su violonchelo.*

Entrevista con los profesores:

Profesora: Dña. Carmen Rihuete.

Carmen Rihuete fue la primera profesora que tuvo G.H.S. y quizá la más importante, ya que le ayudó a empezar a tocar el chelo, a esforzarse y a vislumbrar lo que ese esfuerzo le iba a reportar con el tiempo. Sus avances durante los primeros meses fueron espectaculares (notable mejoría de la movilidad en su brazo izquierdo, que la fisioterapia no había conseguido hasta el momento). En esta entrevista la profesora nos hace partícipes de la andadura de G.H.S. en el mundo de la música, de los difíciles comienzos, de los resultados actuales y de cómo el violonchelo se ha ido convirtiendo en un pilar fundamental de su vida, en parte de él.

Historia inicial del alumno:

El alumno se presenta por primera vez en clase de Carmen junto a sus padres, que la informan de la lesión cerebral que padece y que le impide mover correctamente la zona izquierda de su cuerpo. Esto se agudiza en el brazo y los dedos: el niño no utiliza el brazo izquierdo para realizar acciones cotidianas y sencillas (que realiza siempre con la otra extremidad). En cuanto a la motricidad fina y la sincronización en el uso de los dedos de la mano izquierda era prácticamente nula.

En una entrevista personal con la madre, ésta le manifiesta que el objetivo que quieren conseguir con la práctica de un instrumento es que el niño recupere parte de movilidad del brazo izquierdo, utilizando un medio diferente que pudiera resultarle más atractivo que la rehabilitación. También le expresa su temor sobre que el niño pueda llegar a tocar el violonchelo, ya que tras tantos años de tratamientos y rehabilitación no se habían observado mejorías destacables.

Tras hablar con la madre, esta profesora le sugirió realizar una prueba para valorar la posibilidad o no de trabajar con él y ver en qué modo podría hacerse.

En la prueba, lo primero que hizo fue sentarle con el violoncelo y pedirle que colocase los dedos separados sobre el diapason, cosa que fue imposible de entrada. Los dedos estaban laxos y no los controlaba de manera individual. Al ver esto, la profesora aceptó una sugerencia del padre: intentar que tocase con la posición invertida, es decir, cogiendo el arco con la mano izquierda, lo cual se vio que resultaba favorable.

La siguiente prueba consistía en entregarle el arco para que G.H.S. lo cogiera, y efectivamente, el impulso del niño fue alargar el brazo derecho para cogerlo. A partir de ahí, se marcó la segunda pauta de trabajo: que el arco siempre debía cogerlo con la mano izquierda, puesto que sería la mano con la que lo tendría que manejar, a lo que el niño accedió sin problemas. Además, la profesora percibió otro problema algo más serio, la falta de movilidad de ese brazo: solo podía elevarlo unos centímetros y no conseguía rotarlo, la rotación se limitaba a un leve movimiento hacia los lados.

La última prueba que le realizó fue comprobar cómo podría asir el arco sin que se le cayera, tratando además de buscar una posición que le ofreciera libertad de movimientos para cuando consiguieran mejorar la movilidad del brazo. Entre los dos, y expresando G.H.S. en qué momentos se sentía más cómodo y de qué forma se sentía más seguro de la sujeción del arco, vieron que la mejor forma de sujetarlo era introduciendo el dedo pulgar entre la nuez y la vara, haciéndolo asomar un poco por el otro lado, colocando el dedo índice a la derecha del pulgar y el dedo corazón a la izquierda, para apoyar el pulgar entre ambos.

Tras comprobar que G.H.S. podía tocar el violonchelo, la profesora comunicó a sus padres que se requeriría mucho esfuerzo.

El padre sugirió la posibilidad de cambiar la posición de las cuerdas del violonchelo, pero como el movimiento que más le costaba hacer era elevar el brazo, pensaron que era mejor dejarlas como estaban, puesto que en los primeros cursos se toca mucho sobre las 2 primeras cuerdas y podía ser motivador para el alumno tocar pequeñas piezas en un espacio de tiempo relativamente corto.

A partir de ese momento, G.H.S. comenzó sus clases de violonchelo, acudiendo puntualmente, cada semana.

Metodología:

Se utilizaron varios métodos de enseñanza.

Entre ellos: el método basado en la lógica de la tradición de la disciplina instrumental (yendo desde lo menos complejo hasta la técnica adquirida actualmente); el método basado en la psicología del alumno (partiendo de lo que le era conocido); el método intuitivo y activo; el especializado (dado el hecho de que la práctica siempre lo

es); y, por último, el método basado en el descubrimiento (en el que la profesora presentaba los elementos del aprendizaje para que el alumno los descubriera).

Según la profesora, aunque a priori puedan parecer métodos diferentes, en la práctica instrumental pueden y deben combinarse, máxime si el alumno presenta algún tipo de dificultad añadida. La metodología totalmente adaptada a las necesidades de G.H.S. se ha ido cambiando a medida que lo ha ido necesitando.

Por requerimiento de la profesora, una de las prioridades en orden a evitar lesiones por malas praxis era que los padres fueran partícipes de las sesiones, ya que deberían ayudarle en casa a practicar los ejercicios que se habían realizado en clase.

Los primeros ejercicios que realizaron consistían en pasar el arco sobre la cuerda *La* (1ª cuerda), en la mayor extensión posible del arco. La parte de arco que G.H.S. podía utilizar era muy limitada, puesto que al no poder estirar la parte del antebrazo al codo solo conseguía tocar realizando el movimiento llevando el brazo hacia atrás, por lo que en tan poco recorrido se salía de la cuerda (aproximadamente $\frac{1}{4}$ de la longitud del arco). Como no se podía trabajar para mejorar todos los movimientos a la vez, la profesora diseñó un ejercicio para ayudarle en la apertura del antebrazo y giro del hombro-brazo. El ejercicio consistía en que el alumno debía realizar una rotación del brazo en cuanto éste saliera de la cuerda, para volver a comenzar a pasar el arco por la misma cuerda y comenzando en el mismo punto en el que lo había hecho la primera vez. Lo realizaría en las 4 cuerdas y lo repetirá un mínimo de 4 veces en cada una. El movimiento habría de ser lo más lento y uniforme que pudiera. Este ejercicio lo tendría que repetir a lo largo de todo el curso y en cursos sucesivos como calentamiento previo.

Una vez que consiguieron que el alumno se sintiera cómodo con la posición del arco y lo pasara por cada cuerda individualmente, comenzaron a practicar partituras del libro: "*All for Strings*" de Sheila Nelson; siempre siguiendo el orden de piezas que más pudiera convenir al alumno para trabajar la movilidad del brazo. Además, después de tocar cada pieza con el arco debía tocarlas en *pizzicato*.

Una de las dificultades técnicas a las que se enfrentaba la profesora era que al tomar la decisión de tocar con las cuerdas tal cual, pero con la mano contraria, todo tenía que preparárselo, presentárselo y explicárselo a la inversa de como lo haría normalmente (todos los arcos que normalmente funcionan hacia abajo, para él eran

hacia arriba, y a la inversa). G.H.S. aprendió muy pronto que esto era así y él mismo lo cambia sobre sus partituras.

Por otra parte, con la mano derecha no presentaba ninguna dificultad que no tuviese cualquier otro alumno, y G.H.S. contaba además con algunas buenas cualidades como el poseer un oído excelente y no tener problemas de afinación.

G.H.S. fue aprendiendo las técnicas propias de cada curso y avanza como cualquier otro alumno; incluso mostrando una sensibilidad musical impropia para su edad.

Objetivos que se marcaron:

1. Recuperar parte de la movilidad de su brazo izquierdo para mejorar su calidad de vida.
2. Mejorar su equilibrio corporal al realizar los ejercicios de brazo (tanto sentado como de pie).
3. Afianzar la seguridad en sí mismo, reforzando su autoestima, su confianza en sí mismo y en su profesora, pero buscando al mismo tiempo su satisfacción, procurando trabajar en grupo, manteniendo una disciplina y actitud de respeto constantes tanto hacia su aprendizaje, como hacia la figura de la profesora.
4. A nivel técnico no había objetivos concretos que plantear, debido a las dificultades que presentaba el alumno. Sencillamente, se fueron añadiendo los objetivos propios de cada curso de violonchelo cuando se vio que G.H.S. podía cumplir con ellos ampliamente.

Adaptaciones del instrumento:

Como ya hemos dicho se invierte la forma tradicional de tocar, sin cambiar el orden de las cuerdas, lo que supone el pensar cada técnica que se va a aplicar para hacerlo al contrario de cómo se haría de forma tradicional.

Se modifican todos los golpes de arco y ligaduras para que pueda tocarlos con mejor sonido y menores dificultades.

La forma de coger el arco también está adaptada a sus necesidades. Debido a la falta de tonicidad, coordinación y fuerza muscular, tiene que introducir el dedo pulgar entre la nuez y la vara, sujetándose el pulgar con los dedos índice y corazón.

Cuando toca en grupo, todos los arcos deben ir al contrario de sus compañeros para no golpearse con ellos.

Recursos empleados con G.H.S.:

- Tarjetas de aprendizaje diseñadas por la profesora.
- Los libros que posteriormente ha utilizado: Suzuki I, II y III. El cisne de Camile Saint- Saëns, Sonata de Bréval y 3 pequeñas piezas para violonchelo de Hindemith.
- Siempre que era posible, tocaba acompañado por la profesora o por un piano y, cuando hubo compañeros que tocaban más o menos en su nivel, se incorporó en un pequeño grupo de cámara.

Pero la clave de su mejoría motora solo la tiene él. Su tenacidad, su capacidad de trabajo, su disciplina y la confianza sin censuras en lo que le aportaba su profesora.

Profesor: D. Diego Rodríguez Sanz.

G.H.S. fue alumno suyo en el Conservatorio de Música de Guadalajara durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011, coincidiendo con su 1º de Enseñanzas Elementales (E.E.) y 3ª de E.E. (se le promocionó directamente de 1º a 3º por su nivel, tanto en instrumento como en lenguaje musical). *Es un caso pedagógico claro de adaptación del instrumento, la técnica y la docencia.* Las necesidades fisiológicas personales del alumno según D. Diego Rodríguez Sanz son las siguientes:

- Comenzó a tocar el violonchelo puesto al revés de su disposición estandarizada debido a sus problemas de movilidad en el brazo izquierdo, es decir, su brazo del arco es el izquierdo y el de digitar el derecho.
- La posición del violonchelo con respecto al cuerpo también cambia, en vez de colocar el batedor a la izquierda de la cabeza, él lo coloca a la derecha.
- Y por último la inclinación del violonchelo en el eje vertical es a la izquierda, en vez de a la derecha.

Situación Inicial:

G.H.S. tenía que intentar hacer frente, entre otros, a los siguientes aspectos:

- El brazo del arco (izquierdo) tenía muy poca movilidad interna. Todo el brazo se movía como un bloque, sin utilizar las articulaciones de muñeca y codo de modo independiente.
- La mano del arco no tenía fuerza para utilizar la pinza necesaria para agarrarlo con firmeza y flexibilidad. Lo cogía con todo el puño, lo que limitaba mucho las posibilidades técnicas y sonoras del instrumento.
- Ya desde el principio mostraba unas grandes aptitudes musicales, especialmente en afinación y ritmo. Era capaz de diferenciar bien cuando estaba un poco desafinado, pero en esos casos lo corregía arrastrando la mano hasta la nota afinada, lo cual no ayudaba nada a la mecanización de los movimientos.
- La muñeca del brazo izquierdo (arco) estaba hundida y le era imposible levantarla.
- El codo del brazo derecho siempre estaba en la misma posición, sin importar en qué cuerda o en qué posición estaba tocando.
- El sonido era muy pobre, el arco tenía un contacto mínimo con las cuerdas y para contrarrestarlo hacía fuerza con todo el brazo izquierdo, incluido el hombro, lo que provocaba una gran tensión en brazo y espalda.
- Solo conseguía tocar en la mitad inferior del arco, a la mitad superior no llegaba.

La metodología utilizada con G.H.S. parte de los siguientes puntos principales:

- El sistema de clases individualizado, donde se trabaja a nivel personal con cada alumno y con sus necesidades específicas: pedagógicas y fisiológicas.
- El constructivismo como sistema metodológico. Los nuevos conocimientos han de asentarse sobre una base de conocimientos ya adquiridos. Con G.H.S. llegaron incluso a utilizar algunos ejercicios psicomotrices que había aprendido en rehabilitación para adecuarlos a la manera de tocar el instrumento.
- La utilización de piezas musicales que se adaptasen, en la medida de la posible, a los gustos del alumno. En ocasiones se le daba la opción de elegir entre varias piezas con el único fin de que la estudiase a gusto y con mayor motivación.
- El desarrollo de la rítmica por medio del cuerpo. En algunos casos donde el ritmo de la pieza podía resultar complicado utilizaban diversos juegos con los pies y las manos para interiorizar esos ritmos.

- Hacer del juego el vínculo del aprendizaje. Los juegos que hacían le daban muchas veces un significado y unas enseñanzas que el G.H.S. no veía como tal, sino como pequeños retos divertidos con los que aprendía sin darse cuenta.
- Adecuar los contenidos a los intereses y posibilidades psicomotrices del niño. Uno de los puntos más difíciles según su profesor, es encontrar el límite de lo que G.H.S. puede y no puede hacer por sus limitaciones físicas, y qué puede llegar a hacer si lo trabaja. Adaptar los contenidos a él fue una tarea difícil hasta que fueron poniéndole pequeñas pruebas con las que deducir sus limitaciones y, en colaboración con sus padres, que aportaban la visión médica que les daban los distintos especialistas, fueron viendo hasta donde podía llegar en cada uno de los retos propuestos. Aunque hay que destacar que la mayor parte de las cosas propuestas si las conseguía era a base de esfuerzo y trabajo.
- Enseñar a aprender. Este punto es especialmente importante en G.H.S., ya que en muchas ocasiones solo podían darle unas pautas de aprendizaje en clase para que las desarrollara durante la semana en casa (como, por ejemplo, conseguir coger el arco utilizando la pinza de la mano), con lo que debía aprender en clase criterios y formas de autoaprendizaje para que el sistema fuera productivo.
- La motivación como herramienta fundamental para la clase de instrumento. En este caso la motivación parece que no era un problema y aunque siempre ha ido a clase con una motivación extraordinaria, a veces había que utilizar ciertas técnicas para que no cayera en el aburrimiento o en la frustración de que algo no le salía tan rápido y como él quería.
- La secuenciación de los problemas para su resolución jerarquizada. En muchos casos eran muchos los frentes abiertos que tenían en clase: había que subir el codo derecho, intentar coger el arco con la mano en forma de pinza, flexibilizar las articulaciones del brazo izquierdo, mejorar el sonido, afinar, ... Lo que hicieron fue dedicar una o dos semanas a cada uno de estos problemas, dándole absoluta prioridad. Una vez resuelto o mejorado el problema se centraban en otro, y así sucesivamente.

Objetivos que se propusieron:

Los objetivos contemplados con G.H.S. intentaban en la medida de lo posible ser iguales a los de los demás alumnos de su nivel, teniendo en cuenta que su nivel no era el de su curso. Durante 1º de Enseñanzas Elementales los objetivos a cumplir eran los de 3º de E.E., y durante 3º de E.E. fueron los de 4º de E.E., quitando algún punto que le era

técnicamente imposible en ese momento, como realizar un *spiccato* limpio con sonido o utilizar la flexibilidad de todas las articulaciones del brazo del arco (en su caso el izquierdo) para conseguir un *legato*.

Particularmente se propusieron unos objetivos exclusivos que en gran parte intentaban superar poco a poco las limitaciones físicas que se les planteaban. Entre ellos están, por cursos:

- 1º y 2ª de Enseñanzas Elementales:
 - Adecuar la orientación del montaje del instrumento a las necesidades de G.H.S. Esto es, cambiar las cuerdas de orden y darle la vuelta a todo el montaje del instrumento (puente, alma, ...).
 - Desenvolverse con fluidez en la nueva configuración del instrumento.
 - Encontrar un punto de contacto del arco con la cuerda que permitiera emitir un sonido más limpio y potente.
 - Flexibilizar la articulación del codo del brazo izquierdo (arco) y relajar el hombro y la espalda.
 - Intentar utilizar más cantidad de arco, por lo menos $\frac{3}{4}$ partes.
- 3º y 4º de Enseñanzas Elementales:
 - Utilizar la pinza de la mano para coger el arco.
 - Mantener la espalda recta.
 - Usar diferentes ángulos del brazo derecho, dependiendo de la posición y la cuerda empleadas.
 - Flexibilizar el codo izquierdo más que el curso anterior e intentarlo también con la muñeca.
 - Utilizar todo el arco.
 - Subir la muñeca izquierda, que siempre quedaba hundida.

Adaptaciones curriculares y de instrumento:

Las adaptaciones curriculares realizadas están ya descritas en su mayoría en los apartados anteriores de Metodología y Objetivos. Los contenidos iban a la par que los objetivos estándar, y las modificaciones realizadas en su programación fueron fundamentalmente respecto a la metodología, los objetivos y la secuenciación.

Como ya hemos comentado anteriormente las adaptaciones de instrumento consistieron en el cambio de orientación del montaje: puente, cuerdas y alma se colocaron al revés para que su brazo no afectado (el derecho) fuera el que digitara, dado

que para ello es necesaria una mayor destreza.

Recursos:

Solo en dos momentos se han utilizado recursos especiales:

- Una pelota de goma (con la que intentaban ejercitar la mano del arco para conseguir hacer la pinza).
- Una férula para intentar bloquear la caída de la muñeca izquierda hasta que consiguiese subirla lo suficiente (este recurso no fue eficaz).

(Los demás recursos utilizados fueron los mismos que para el resto de los alumnos).

Situación final tras los dos años en el Conservatorio de Música con el profesor D. Diego Rodríguez Sanz (Cursos (2009/2010 y 2010/2011):

- G.H.S. es capaz de coger el arco con pinza, aunque hay que trabajar todavía la relajación de la mano.
- Pasa el arco con un punto de contacto bastante mejorado y, por tanto, un sonido más lleno y resonante.
- El codo derecho ajustaba su ángulo dependiendo de la posición y de la cuerda en la que estuviera.
- Cuando desafinaba una nota ya no deslizaba los dedos hasta encontrarla, sino que intentaba mecanizar ese movimiento.
- La espalda tenía menos tensión, pero aún quedaba mucho trabajo.
- Comenzó a utilizar el codo izquierdo como una articulación individual.
- La articulación de la mano derecha mejoró notablemente durante esos dos años.

Entrevista con G.H.S:

La entrevista con G.H.S. ha sido una de las partes más interesantes, ya que hemos tenido la oportunidad de hablar con una persona que ha vivido y ha protagonizado todo lo que estamos tratando. Empezaremos destacando la vitalidad de este chico y su espíritu luchador. Nuestra primera impresión fue la de un chico tímido que no hablaba demasiado, pero tras pasar unos minutos con él nos dimos cuenta de que, por el contrario, es un chico extrovertido que nos permitió conocerle y conocer cómo la música le había ayudado de forma clara y evidente a mejorar en su

discapacidad; una mejora que desde el punto de vista médico no se pudo prever al haber dado el caso por estancado hacía tiempo.

En nuestra entrevista G.H.S. siempre se mostró colaborativo y entusiasta a la hora de responder nuestras preguntas: estas fueron sus respuestas.

¿Qué aporta la música para ti?

A mí la música me aporta, aparte de conocimientos sobre este tema, rapidez en las manos, tanto en la izquierda al movimiento del arco al cambiar de cuerda y al pasarlo, como en la derecha al poner los dedos para cambiar de nota y para cambiar de posición y de cuerda. También me aporta rapidez mental para que al mismo tiempo que muevo las dos manos, vaya leyendo la partitura que tengo delante, o si la partitura me la sé de memoria, ir acordándome de ella.

¿En qué te ha ayudado la música?

La música me ha ayudado a agilizar mi mente, pero principalmente me ha ayudado a ejercitar la mano izquierda en rapidez y musculatura. Cuando empecé con la música mi mano izquierda no tenía casi movilidad y decidimos que, en vez de tocar el violonchelo con la mano derecha en el arco y la mano izquierda en la posición de cambiar de nota, hacerlo al revés para que la mano izquierda cogiera más movilidad.

Luego con otro profesor cambiamos las cuerdas de posición: normalmente van colocadas: la (primera cuerda), luego re (segunda cuerda), luego sol (tercera cuerda) y finalmente do (cuarta cuerda) / y las pusimos así: do (cuarta cuerda), luego sol (tercera cuerda), luego re (segunda cuerda) y al final la (primera cuerda). Para que tuviera que hacer más fuerza en la mano izquierda (arco), para llegar a la cuerda la, que es la que más utilizaba.

¿Aspectos que he obtenido al relacionarme en el mundo de la música?

Al relacionarme con la música en varias escuelas, he conocido a muchos amigos que luego han ido al mismo conservatorio que yo y hemos conocido a muchos amigos más. Luego nos juntamos y los conciertos los hacemos juntos y nos divertimos. También vamos a las mismas clases y me aceptan como soy.

Informes clínicos:

La familia de G.H.S. nos ha proporcionado algunos informes médicos en los que se detalla el problema que tiene y el alcance de su discapacidad⁴⁴.

9.4.2. Estudio del caso G.S.A. (Pianista).

Entrevista con los padres:

Los padres de G.S.A. han querido compartir con nosotros el caso de su hijo. Nos cuentan que G.S.A. nació prematuro, a los siete meses y medio en el año 2001. Fue un niño grande, pesó al nacer 2 kilos 800 gramos, y nació de parto natural. Estuvo en la incubadora por adaptación pulmonar, pero a las 18 horas de nacer le falló un riñón y entró en shock, por lo que fue trasladado de urgencia a la UVI de neonatos en el Hospital General Universitario de Zaragoza.

Como no tenía reflejo de succión, todo lo que tragaba le iba al pulmón. Pero G.S.A. fue, según las palabras textuales de su madre: *un luchador*. Después de estar ingresado 10 días en el hospital le dieron el alta. De bebé sus padres no notaron nada alarmante, sólo la abuela materna parecía ver algo extraño, ella decía que los pies del niño parecían las aletas de un pez.

Pero cuando cumplió un año vieron que no tenía ningún reflejo para andar. No disociaba un pie de otro. Todos los movimientos eran realizados por el tercio superior del cuerpo. Le diagnosticaron diaplejía espástica (rigidez en piernas y brazos), consecuencia de una afectación cerebral por falta de oxígeno cuando estuvo en shock. No sabían decirles qué secuelas podría tener, aunque desde luego no garantizaban que pudiese andar.

Desde los dos años ha estado continuamente en rehabilitación. Como viven en un pueblo, hacían dos viajes semanales a Zaragoza, 140 Km. de ida y otros tantos de vuelta. Siempre llevaban la radio puesta en el coche y la madre siempre iba cantando. El niño la dejó muy sorprendida cuando empezó a reconocer canciones y cantantes. Aprendió a reconocer música y a cantar a la vez que a hablar. Fue muy precoz y hablaba perfectamente con dos años. Y según nos afirma su madre, nunca le vieron ningún tipo de secuela intelectual.

⁴⁴ Estos informes se encuentran como material adjunto en el anexo 34.

Era torpe con las manos, por eso estuvo en terapia ocupacional mientras vivieron en Zaragoza, pero le dieron el alta cuando se trasladaron al pueblo. No había forma de hacerle coger un lápiz para dibujar ni pinturas para pintar. Le compraron un piano de juguete para Reyes y vieron que eso le gustaba y le motivaba. Ese fue el detonante que les hizo decidir apuntarle a clases de piano. Tenía muy buen oído para la música y el piano podía ayudarle con la torpeza de las manos.

La sorpresa fue que demostró desde el primer momento una aptitud excelente. Según su profesor es un gusto enseñarle. Corrige la postura del cuerpo en cuanto se le dice y se coloca correctamente en la silla. Maneja los dedos mucho mejor que cualquier niño de su edad. El único problema es el pedal del piano, pues su problema le impide darle el impulso necesario. Pero el profesor ha ideado ponerle una pequeña cuña en el talón.

Según la madre, a raíz de que su hijo comenzara a tocar el piano empezó a cogerle gusto a escribir. Ya no le costaba hacer la caligrafía y su letra había mejorado mucho en estos años. Desde los seis años lleva tocando el piano y colaborando en un coro donde actúa como solista. Se siente muy seguro en el escenario.

Entrevista con los profesores: Ellos nos han aportado su visión personal tras haber compartido con este alumno muchas horas de enseñanza musical.

Profesor: D. Ignacio Felipe Zurita.

Punto de partida:

Inició su trabajo con G.S.A. como maestro de educación artística en 4º curso de Educación Primaria CRA El Rincón de Castilla de Villeda de Mesa. La situación de partida fue que el alumno tenía problemas de movilidad general, pero en cuanto a la parte de educación musical destacaba en los aspectos de lenguaje musical e instrumento (piano), además de mostrar un grandísimo interés por todo lo relacionado con la música.

En los aspectos más plásticos son de reseñar problemas relacionados con esquemas espaciales, lo que dificultaba la realización de tareas al mismo nivel que en la parte musical. Estos problemas se veían de la misma manera en el área de matemáticas en la parte de geometría.

Metodología de trabajo:

El alumno no ha precisado grandes adaptaciones; las mayores dificultades han surgido en las actividades de música y movimiento, donde la evaluación ha tenido que ser distinta a la de sus compañeros dada la imposibilidad de G.S.A. de alcanzar los mismos logros que el resto de los alumnos. El tratamiento en el aula ha sido de normalización, exigiendo lo mismo que a sus compañeros (como en el caso de cada alumno: realizar las actividades según su nivel y posibilidades).

Evolución y resultados:

La evolución ha sido muy positiva. Con los años, y gracias a su contacto con la música (en especial a su trabajo con el piano), ha mejorado mucho su postura, agilidad y movilidad manual. A nivel de los miembros inferiores ha tenido un avance significativo que le permite desplazarse y tocar la pedalera del piano (con la ayuda de unas cuñas de madera). En los aspectos sociales y psicológicos su desarrollo es muy positivo.

Este profesor cree que ha sido muy determinante el trabajo musical, ya que le ha servido para tener una actividad, entre otras, en la que destaca y a través de la cual disfruta y se relaciona con otras personas. Sin duda, el trabajo con el instrumento ha facilitado la evolución de su psicomotricidad fina, aunque los problemas de movilidad en estadios tempranos han dificultado su capacidad espacial para representar gráficamente.

Profesor: D. Esteban Ruiz Blasco.

G.S.A. ha sido su alumno en piano durante 2 cursos. Desde el primer momento vio que habría que adaptar la forma de enfrentarse al instrumento dadas las características especiales del niño: tenía varios problemas de movilidad en ambas manos y ambos pies.

En sus clases comenzó tocando el teclado: tratando de fortalecer los dedos y las articulaciones. Rápidamente pudieron ver que sus manos se agilizaban, lo que animó tanto a G.S.A. como a sus padres (y según Esteban, a él también).

Cuando empezaron con las clases fueron viendo los puntos que había que trabajar con adaptaciones. Tuvieron que hacer frente a las limitaciones en manos y pies,

sin embargo, lo más complicado eran los pies dada su escasa (por no decir nula) movilidad.

Para empezar, se centraron en sus manos con ejercicios en el teclado. Sus objetivos iniciales eran:

1. Aumentar la fuerza en dedos y articulaciones para golpear las teclas y sacar un buen sonido.
2. Conseguir que los dedos se abrieran, permitiendo abarcar un número mayor de teclas (ya que cuando empezaron apenas podía abarcar 5 blancas).
3. Tratar de independizar las manos (que fueran capaces de tocar por separado).

Al principio le costó mucho, pero en poco tiempo el niño se dio cuenta de que el manejo de sus manos avanzaba lo que le motivaba a trabajar duro cada día. Al cabo de unos meses su manejo del teclado era similar al del resto de compañeros. Por lo que decidieron dar el siguiente paso y se centraron en los pies.

Los pies de G.S.A. presentan una fisonomía similar a palas o aletas lo que dificulta en gran medida el manejo de los pedales, sin contar con la limitada movilidad que presentaba en el primer momento.

Empezaron con ejercicios de movilidad que se asemejaban a los que él tenía que trabajar en las sesiones de fisioterapia. Con mucho esfuerzo y tesón por su parte, junto con una adaptación (las cuñas) consiguió mover los pies lo suficiente como para pisar los pedales del piano.

Desde el primer momento demostró su pasión por la música y su facilidad a la hora de aprender. Según Esteban han trabajado muy bien juntos, ya que poco a poco fueron mejorando la movilidad de sus extremidades y su adaptación al instrumento. G.S.A. siempre acudía a clase con muchas ganas de aprender y de demostrar lo que ya había aprendido.

Cuando terminó con él, había mejorado muchísimo: no parecía el mismo niño que vio el primer día entrar en su clase. Sus manos eran capaces de tocar prácticamente lo mismo que sus compañeros, y los pies, aunque con limitación podían presionar los pedales y apoyar lo que sus manos eran capaces de hacer. Esteban está seguro de que

gracias al piano G.S.A. consiguió que su discapacidad mejorase mucho más que las expectativas que en un principio podían tener, ya que la fisioterapeuta decía que verdaderamente había avanzado mucho desde que había empezado a tocar el piano. Tras dos intensos años considera que este alumno había madurado, conocía sus virtudes y sus limitaciones; lo que le hacía más fácil el enfrentarse al reto de tocar el piano, su gran pasión, y como él siempre decía *lo que me ayuda a ser feliz*.

Entrevista con G.S.A.:

G.S.A. es un chico muy entusiasta, le gusta relacionarse con la gente y se desenvuelve muy bien hablando de cualquier cosa. Nos ha comentado cómo ha mejorado con la música y lo que siente cuando se encuentra delante de un piano con gente esperando para escucharle tocar.

¿Qué aporta la música para ti?

La música me aporta seguridad en mí, en mis posibilidades. Gracias a ella sé que puedo hacer cosas bien, como tocar el piano. También me aporta una gran satisfacción el saber que a los demás les gusta como toco, siempre me aplauden tras las actuaciones. La música me anima, me alegra, me hace feliz. No creo que yo fuera yo sin la música. Me siento muy orgulloso de mí cuando toco una obra al piano.

¿En qué te ha ayudado la música?

La música me ha ayudado, porque cuando empecé a tocar no podía mover los dedos, pero al tener que forzar el estirarlos me ha hecho ser muy ágil con ellos. Luego mis profesores me han ayudado a poder pisar los pedales con una cuña, porque tampoco podía mover las piernas, no tenía fuerza. Ahora ando y puedo jugar al fútbol con mis amigos, aunque ellos corren y yo no puedo; pero voy andando despacio con el balón y meto gol.

¿Aspectos que he obtenido al relacionarme en el mundo de la música?

¡Qué felicidad! La música me hace estar feliz y además he hecho muchos amigos que también tocan y podemos tocar juntos. Cuando actúo me encanta que me aplaudan porque lo hago bien, aunque sé que a veces me equivoco en alguna nota. En

*el futuro me gustaría dedicarme a tocar y a componer música porque me gusta mucho y así podré seguir moviendo las manos y los pies bien*⁴⁵.

Informes clínicos:

La familia de G.S.A no dispone de informes médicos relevantes porque están incluidos en el expediente que tiene el hospital, pero si nos ha proporcionado algunos informes médicos que aparecen en los dictámenes de escolarización en los que se detallan los problemas que tiene, así como el alcance de su discapacidad⁴⁶.

9.5. CONCLUSIONES SOBRE ESTOS CASOS

Los dos casos presentados han sido debidamente documentados y se puede observar que en ambos existe un factor común en lo que se refiere a su mejoría: la música. Ellos mismos nos han explicado cómo se sienten cuando la música está presente, cómo han mejorado y crecido con ella y cómo les acompaña en su día a día.

Tanto padres como profesores han aportado su opinión sobre la evolución que han ido observando durante las sesiones; y como con el paso del tiempo las mejoras se afianzaban y aportaban a los alumnos grandes beneficios a nivel físico y emocional.

Es por tanto plausible el creer que este tipo de dinámicas, y con ellas sus beneficios, se puedan extrapolar al ámbito escolar. La pregunta que debemos hacernos es, cómo hacerlo.

Está claro que en una clase ordinaria dentro del centro escolar no se puede hacer un seguimiento tan personalizado como en estos dos casos, pero sí que se pueden proponer dinámicas grupales e individuales que fomenten estos beneficios entre nuestros estudiantes.

⁴⁵ G.S.A. nos ha escrito una carta para que le conozcamos un poco mejor que se incluye en el anexo 35.

⁴⁶ Los informes de escolarización se encuentran como material adjunto en el anexo 36.

Todos somos unos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido.

Albert Einstein

CAPÍTULO X

CASOS ANALIZADOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL

10.1. PERSONAS CON DÉFICIT AUDITIVO

- M.B.R.: una mujer de 46 años nacida en un pueblo de Guadalajara que actualmente padece sordera casi completa, aunque cuando era joven podía oír algunos sonidos. Desde su adolescencia ha usado audífonos y desde hace un año está esperando un implante coclear.

- P.B.B.: es la hija de M.B.R., ella es una adolescente de 15 años que sufre una sordera profunda (incapaz de oír sonido alguno), a los cuatro años fue sometida a una operación para colocarle un implante coclear, con el que actualmente puede oír, aunque de forma limitada.

- I.C.C.: mujer de 75 años, que sufrió una meningitis al año y medio de vida que le provocó una sordera profunda y que no tiene ningún resto auditivo. Jamás ha utilizado audífonos.

- M.L.: Fonoaudióloga de Argentina que desde el 2008 trabaja en la asociación APANDAGU (Asociación para personas con discapacidad auditiva de Guadalajara).

10.1.1. Entrevista con M.R.B. y P.B.B.

M.R.B. es una mujer de 46 años que nació en un pequeño pueblo de la provincia de Guadalajara. Según ella siempre ha sido una persona algo cortada a la hora de entablar amistad y relacionarse con la gente debido a su problema de audición.

Cuando hemos preguntado por sus años de escolarización, su cara hablaba por sí sola. Nos ha dicho que no fueron muy buenos, que había profesores que sí se preocupaban de mirarle a la cada cuando hablaban para que pudiera leer los labios y eran pacientes a la hora de explicarle las cosas, sin embargo, había otros que no lo hacían. Ella nunca dio música en la escuela, se suponía que al ser sorda no podía aprender nada. Sus padres tampoco se preocuparon de que aprendiera música ni nada relacionado con el ritmo o la danza. Cuando llegó a la adolescencia empezó a usar audífonos que le abrieron un mundo nuevo, aún recuerda la primera vez que estando en

casa oyó sonar el teléfono. Y algo que le produjo una gran alegría fue escuchar música...siempre le ha gustado Madonna, porque su música tiene mucho ritmo y además los movimientos de la cantante le ayudan a seguir la música.

Ella es capaz con el audífono de sentir el ritmo y la melodía, aunque en muchas ocasiones le cuesta entender lo que están cantando.

Actualmente está esperando para que le hagan un implante coclear con el que espera poder oír algo mejor.

Su relación con la música ha sido muy escasa, y si nos centramos en su educación musical en la escuela, vemos que ha sido nula. Todo esto le ha frustrado en cierta medida, pues cree que de haber tenido los medios necesarios en la escuela o en casa, su educación musical habría sido posible.

Esta frustración sobre el ámbito musical y las limitaciones sociales que le ha supuesto, le han llevado a tomar determinadas medidas con su hija. Su hija nació con sordera profunda (incapaz de oír) y tras el duro golpe de ver que su hija tendría que pasar por todo lo que ella había pasado pensó que no tenía por qué ser así. Por lo que cuando P.B.B. tenía cuatro años la llevó al hospital “La Paz” de Madrid para someterla a un implante coclear.

P.B.B. empezó a reconocer sonidos y a distinguir todo el mundo sonoro que la rodeaba. Su madre la llevó a clases de música y danza en Madrid desde muy pequeña, porque, como ella misma nos dijo: *“No quería que viviera sin música”*. La niña era incapaz de hablar; por ello intentaban que aprendiera la lengua de signos y complementarlo con sesiones de logopedia. Actualmente sigue recibiendo sesiones de logopedia en la asociación APANDAGU porque su habla aún es muy precaria, sin embargo, ha avanzado mucho en cuanto a música se refiere, no sólo a nivel rítmico (en lo que destaca su capacidad de seguirlo corporalmente), sino a nivel vocal... puede cantar y entonar (aunque es importante decir que, a pesar de hacerlo de una forma limitada, no deja de ser un gran avance para ella).

En cuanto a su paso por la escuela ha sido y es completamente diferente al que tuvo su madre. Los profesores han tratado de que siguiera las clases, aunque tampoco han hecho grandes adaptaciones para ella, sino que más bien ha sido ella la que ha tenido que hacer esfuerzos para adaptarse a las clases. En muchas ocasiones esto le ha

supuesto una frustración personal que, aún hoy en día, se refleja en un carácter tímido y retraído que limita en gran medida su socialización con iguales. Esta chica ha utilizado durante su escolarización un aparato FM que le permitía por medio de un sistema de amplificación directo oír al profesor, sin embargo, el hecho de tener que conectarse el aparato a la cabeza no le gustaba mucho y en secundaria ha dejado de usarlo.

A P.B.B. le encanta la música y disfruta con ella, ser capaz de entenderla le ha ayudado a disfrutar más con sus amigos, a tener un mejor sentido del ritmo y del equilibrio; y algo muy importante que es su capacidad de comunicación oral.

10.1.2. Entrevista con Isidra Correa Camarillo.

Isidra es una mujer de 75 años que vive en el mismo pueblo que la vio nacer, Aldeanueva de Guadalajara. Al año y medio de nacer sufrió una meningitis que le provocó una sordera profunda.

Sus padres se dedicaban a las labores del campo y nunca se preocuparon por su educación, no sabe leer ni escribir y nunca fue al colegio. No sabe comunicarse con lengua de signos, aunque tiene una especie de códigos y movimientos con los que expresa sus necesidades básicas a las personas que la conocen.

Nunca sale del pueblo, nunca se casó y vive sola desde la muerte de sus padres.

A pesar de la soledad y el silencio que ha rodeado su vida, ella es feliz con lo que tiene. Vive en la casa que construyó su padre hace más de un siglo y vive de una pensión que recibe por su minusvalía. Guarda una buena relación con sus hermanos y sobrinos, así como con los hijos de sus sobrinos que suben a verla con frecuencia.

Algo que nos resulta curioso es lo que dice uno de sus sobrinos y es que a él le encanta escuchar música heavy a un volumen considerablemente alto, y cuando lo hace, su tía es capaz de sentir la música y saber en qué habitación de la casa está escuchando la música...lo que confirma nuestra firme creencia de que la música no sólo se oye, sino que se siente.

Además, nos ha contado que cuando son las fiestas del pueblo le encanta bajar a la plaza a “escuchar” la música. Siempre disfruta con ella, le hace sentir cosas que la vida diaria no le proporciona, una sensación de movimiento, de energía, de vida.

10.1.3. Entrevista con M.L.

Fonoaudióloga de Argentina que, tras varios años de trabajo en Argentina, decidió trasladarse a España y desde el año 2008 trabaja como logopeda en la asociación APANDAGU de Guadalajara, donde se especializa en el trabajo de logopedia con personas que presentan hipoacusia.

Según ella, es muy diferente el trabajo que desarrolla actualmente al que realizaba en Argentina. Aquí se dedica a enseñar y perfeccionar el habla en personas que presentan distintos tipos de sordera, y que gracias a los implantes y audífonos son capaces de oír y por lo tanto de desarrollar un habla más o menos fluida. Por el contrario, en Argentina muchas de las personas con las que trabajaba no podían permitirse pagar audífonos y mucho menos implantes, por lo que la sordera era mucho más acusada que aquí. Tenían que trabajar técnicas de comunicación mucho más elaboradas para que las personas sordas se entendieran entre ellas, pero que a su vez fueran capaces de comunicarse con las personas oyentes.

10.2. CARTAS DE MADRES DE NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

A continuación, se exponen una serie de cartas que nos han escritas madres de niños y niñas que presentan algún tipo de diversidad funcional. Las cartas han sido transcritas tal y como las han redactado las madres (algunas de ellas han querido dar sus nombres o sus iniciales; otras mantienen el anonimato).

10.2.1. Carta anónima de una madre: autismo.

Hola esto es un poco lo que yo o mejor dicho mi niño ha vivido desde que ha nacido.

Por empezar, decir que para nuestras desgracias el que a nuestros niños no se les nota nada a primera vista es lo peor que nos puede pasar, sí, así como suena.

Él tiene la psicomotricidad gruesa y fina un poco reducida, por lo que después de mucho insistir con los médicos y por fin hacerle una resonancia, se pudo comprobar que tiene un quiste en el cerebelo que le afecta el lado derecho. Entonces y solo entonces es cuando por fin vemos un rayito de luz. Me dicen que hay muchos niños peores que él a lo que yo contesto que es verdad pero que no por eso significa que mi niño no necesita

ayuda de lo cual consigo que le den rehabilitación en el hospital y puedo asegurar que se le notó, yo no soy especialista y por mucho que yo lo quisiera hacer no lo habría conseguido.

Aparte no se sociabiliza con los demás niños, quizás por sus temas de mayores o porque siempre ha tenido problemas con su higiene (babeaba constantemente sin parar por lo que los libros estaban hechos un asco, el pupitre lleno de babas, etc.). Luego se descubrió que solo podía respirar con un pequeño espacio, le operaron y otro tema resuelto, pero no para los niños del colegio creo que le etiquetaron y no hay más.

En cuanto a su psicomotricidad seguimos luchando y él mejorando, pero con la sociabilidad no hay manera pues ni los profesores ni nadie puede obligar a los niños a jugar con él, y él tampoco quiere ya jugar, ya que desde los tres añitos le han dejado siempre de lado y le han estado siempre insultando.

Otra cosa igual que yo siempre veía y los profes que no, que eso en su clase no existía hasta que en primero un profesor me lo confirmó e incluso también me confirmó lo que yo también veía y es que el niño tenía déficit de atención, y otro tema más en el que estamos luchando, parece que con la medicación esto se va arreglando poco a poco.

En fin, también tuve problemas con niños que le pegaban, le obligaban a comer arena y él nunca me dijo nada, solo que no quería ir al comedor que esto último es cuando sucedía.

En resumen, los psicólogos, neurólogos y profesores no saben diagnosticar qué es lo que tiene mi niño. Le lleve a un centro para ver si tenía Asperger me dijeron que no, pero el neurólogo dice que ve muchos rasgos de autismo.

En fin, que tengo que aguantar porque aún me están ayudando, aunque sea un poco a ciegas.

Por eso dije al principio que el que aparentemente no se les note nada físicamente no significa que no tengan nada, pues es peor pues nadie sabe cómo ayudarles y nosotros sufriendo con ellos.

Eso es todo lo que opino, que ayuden a esos niños que, aunque no haya ningún documento clínico que demuestre que nuestros niños tienen algo, eso no quiere decir que no tienen nada

P.D.: No he dado ningún nombre pues no quiero hacer más daño al niño del que ya tiene.

Gracias

10.2.2. Carta de Paloma Algara Gómez: discapacidad intelectual grave de etiología desconocida.

Hijo: Luis Andrés Algara.

Diagnóstico: discapacidad intelectual grave de etiología desconocida.

Miedos:

Mi principal miedo era si sabrían cuidar bien de él, puesto que Luis es un bebe en un cuerpo de niño. Es bastante torpe y se cae con bastante frecuencia. También me preocupaba bastante el trato de los niños hacia él, si le pegarían, si no lo aceptarían, si se reirían de él...

Trabas y problemas:

En cuanto al personal del centro he tenido muchas trabas y problemas, ya que mi hijo tiene una discapacidad grave. El principal problema es la desgana y falta de motivación para estos niños. A mi hijo “no le enseñaban porque no lo iba a aprender”. Ningún tutor se preocupó de hacer ningún curso o informarse para ayudar a Luis, era yo la que les mandaba material para que se lo leyeran y hacían caso omiso.

La sensación que tenía yo es que mi hijo estaba “desahuciado” y no querían perder el tiempo con él. Le “tenían” simplemente en el colegio dando paseos por los pasillos, recreo...etc.

Avances:

Los Avances de Luis se han experimentado normalmente fuera del colegio, el colegio iba a remolque de lo que hemos aprendido fuera. Lo que mejoró mucho fue cuando la ATE⁴⁷ Montse se implicó muchísimo con él y le enseñó a controlar esfínteres y a comer con cuchara. Cuando ella se fue, todo cambió y empezaron los problemas y

⁴⁷ Auxiliar Técnico Educativo.

me invitaban a irme, cosa que pasó cuando me enteré de que el trato a Luis por parte de la ATE y PT no era el correcto. Lo puse en conocimiento de Inspección y no pasó nada.

¿Que necesitaría mi hijo para que la educación funcionase?:

Lo primero motivación, lo entendí perfectamente cuando han sido las ATES quienes más han enseñado a mi hijo y no los profesores. Las ATES no están para enseñar, pero el refrán de “Hace más el que quiere que el que puede” es cierto en mi experiencia. Me he encontrado con profesores con: falta de empatía, desgana, motivación, vocación y sobre todo miedo por tener alguien “diferente” en su clase.

Para cambiar esto, creo que los estudiantes tenían que ser vocacionales y profesionales, que vieran a nuestros hijos como retos y no como trabajo extra. Que desde la universidad se les enseñara para la Diversidad y no la generalidad. Y que como en todos los trabajos hubiera un reciclaje acorde a las necesidades del momento.

Música:

Mi hijo está obsesionado con la música, le encanta, le cambia el humor con sólo la música. Nosotros estuvimos haciendo la terapia Tomatis, que se basa en la música. La música creo que es el cauce para motivar a mi hijo a trabajar y a relajarse y a comunicarse.

*Cuando escribió la carta su caso era desconocido, pero en 2015 se le ha catalogado como Síndrome de Jordan mutación PPP2R5D.

10.2.3. Carta de I.G.A.: discapacidad intelectual de origen desconocido.

Nombre de la madre: I.G.A.

Nombre del niño: P.C.G. que presenta discapacidad intelectual de origen desconocido. Actualmente 77% de discapacidad (este grado ha ido aumentando con el tiempo).

P.C.G. es el mayor de tres hijos, todos adoptados.

Nació el 28 de marzo de 1998 en Perú y vivió en un hogar de niños (orfanato) hasta que a los seis meses de edad fue adoptado por nosotros.

Cuando conocimos al que sería nuestro hijo en el hogar, me di cuenta de que algo no andaba bien ya que no fijaba la mirada, apenas sujetaba el cuello, no lloraba, no reía y se le notaba un retraso generalizado. Sin embargo, la pediatra peruana nos indicó que era debido a la falta de estimulación. Efectivamente, su cabeza era muy plana por detrás por estar tumbado en la cuna boca arriba todo el tiempo. El biberón se lo daban apoyándolo en una almohada y él con la cabeza ligeramente ladeada, chupaba la leche, o el agua manchada de leche, que le daban y jamás, jamás, movía la cabeza hasta que lo terminaba.

Durante el mes que estuvimos en Perú, él estuvo todo el tiempo con nosotros y aprendió a llorar y a sonreír.

Después de mi baja laboral por maternidad en España, tuvimos que escolarizar a nuestro hijo y lo hicimos en una escuela de educación infantil desde la que dos veces por semana acudía a un centro de estimulación temprana.

Pero no fuimos conscientes de las dificultades que se nos presentarían hasta que comenzó su etapa escolar.

Fue una etapa muy dura.

Matriculamos a nuestro hijo en un colegio privado y ya en primero de educación infantil sentí que mi hijo no era aceptado por todo el profesorado. Aún recuerdo con dolor el día que me invitaron a llevármelo a algún centro especializado, ya que ellos no estaban preparados.

Me hice muchas preguntas. Y me puse muy triste.

¿¿¿Por qué un colegio que promueve la igualdad, justicia, integración, alegría...no puede atender a niños como el mío??? ¿Por qué los niños especiales tienen que ir a otro centro? ¿Pero a qué tipo de centro? ¿Pero no se puede pagar a un profesor de apoyo? ¿Por qué la sociedad no me ayuda?? ¿Qué hago con él???

Las reflexiones que empecé a plantearme entonces son las que actualmente transmito a mis alumnos con la idea de ir sembrando una idea que sea la misma de muchos en un futuro y la inclusión auténtica se haga realidad.

Estos niños existen, pertenecen a la sociedad, y por lo tanto tienen que convivir en ella, el resto de los niños debe aprender a hacerlo también y creo que todos saldrían ganando.

Hablé con el director general que no me apoyó. Hablé con todos los responsables, pero tampoco hicieron nada.

Averigüé que existía una ley de integración que obligaba a los centros públicos a aceptar a los niños de educación especial y lo matriculé en el colegio público de mi pueblo.

Pero pronto empezaron las dificultades.

A pesar de haber entrado en segundo de educación infantil, como alumno con necesidades educativas especiales, cada día me llamaba la profesora de mi hijo porque se había hecho pis y ella no cambiaba a los niños.

Yo intenté explicarles que esta realidad se iba a repetir día tras día porque, con sus cuatro años y debido a su retraso madurativo, no controlaba esfínteres. Pero que, al ser hijo de madre y padre trabajador, no iba a poder ser cambiado por nosotros ya que no podríamos asuntarnos de nuestro trabajo todos y cada uno de los días. Intenté buscar soluciones como la de llevarle pañal, o llevar ropa de cambio o intentar que alguna persona de apoyo del colegio lo hiciera. Todas ellas fueron rechazadas.

Desesperada y viendo que cuando se hacía pis le dejaban mojado durante el tiempo que fuera hasta que llegábamos alguno de nosotros, pedí al director algún documento que demostrase que el comportamiento que estaban teniendo con mi hijo era legal y estaba por escrito. Reglamento de régimen interno, me dijo el director. Quiero verlo, le respondí. No puedo creerlo. Pero nunca me lo llegaron a enseñar.

Tuvimos que contratar a una persona para que fuera ella quien cambiara a mi hijo cada día.

A los cinco años, cuando cursaba tercero de infantil, le dieron dos ataques de epilepsia. En realidad, le dieron durmiendo y yo me di cuenta al despertarle porque no lo hacía, pero eran más bien ausencias. Desde el hospital, el médico, nos recomendó no dar demasiados detalles en el colegio, pero nosotros, inocentes, pensamos que esto era un error y nombramos a la epilepsia así, sin tapujos y con todas las letras.

Hablamos con la tutora de tercero que era otra profesora diferente a la del curso anterior, pero ella no nos puso las cosas fáciles. No admitió que le dejáramos una medicación por si sufría una crisis (que nunca tuvo), no quiso darle la medicación que había que darle al mediodía, pero esto lo solucionamos con la persona que habíamos contratado para cambiarle, aunque ya en cinco años mi hijo controlaba durante el día sus esfínteres, y no se lo quería llevar de excursión por si le daba una crisis.

Aquí yo no pude más. De nuevo enfrentamientos con la profesora. De nuevo la sensación de rechazo. De nuevo mis preguntas y mi sensación de que él era un estorbo.

Y mis preguntas. ¿Cómo alguien puede tener tal falta de empatía? ¿Cómo se puede ser tan poco humano? ¿Qué tipo de ley es esta de integración que permite a la vez que ocurra esto?

Y fui a la inspección de Guadalajara y conté el caso. Y me atendieron muy bien y me tranquilizaron y me dijeron que mi hijo iba a estar perfectamente atendido y el colegio tuvo una auxiliar y coincidió que vinieron dos personas nuevas de apoyo: I... logopeda y R... de pedagogía terapéutica.

No digo que en infantil no tuviera ni PT ni LP, si tuvo, y yo me reuní con el equipo una o dos veces al año, pero mi sensación en infantil siempre fue la de que mi hijo era un pegote y un estorbo.

No tengo sin embargo palabras para describir lo que a partir de que I... y R... entraran en su vida mi familia sintió.

Para empezar, querían a mi hijo. Querer. Hasta ese momento jamás habíamos sentido que los profesores lo hicieran. Y lo aceptaban. Y les encantaba. Y trabajaron con otros profesores que adaptaron sus programaciones para integrarle. Quiero resaltar especialmente la adaptación curricular de música y de educación física.

Primaria fue un paseo comparado con infantil. Con el apoyo incondicional de I... y R..., mi hijo y nosotros logramos ser felices. Trabajábamos en equipo, reforzando en casa lo que ellas proponían. Solo la última orientadora del centro tuvo un papel positivo en la educación de mi hijo. La sentíamos cercana y humana, con ganas de ayudar e intentando facilitar las cosas, pero hasta entonces, los orientadores no habían sido nada significativos.

Los compañeros, niños, siempre le quisieron y aceptaron. En ese sentido no ha habido problemas.

Mi hijo empezó en el colegio de educación especial de Guadalajara al terminar sexto. Por vivir en un pueblo cercano a la capital una ruta lo lleva todos los días. Es en este colegio donde más integrado y querido se ha sentido. Él es aquí uno más. Nos gusta mucho el colegio y muchas veces pienso que ojalá desde el primer momento lo hubiéramos llevado allí. No está contemplado que se pueda necesitar un aula matinal como hay en los públicos, como si los padres de un niño de especial también fuéramos especiales en el sentido de no necesitar lo mismo que el resto de la humanidad, y hay algún detalle más que tampoco entiendo, pero en general estamos muy contentos con este centro y sus educadores.

LA MÚSICA:

Ya he comentado que uno de los profesores que más se ha implicado en la integración de mi hijo ha sido el de la asignatura de música. En primaria se ha hecho adaptación de la programación de música para contemplarle.

Para mi hijo la música es parte de su vida. Vive por y para ella. Desde pequeño lleva consigo continuamente sus CDs a todas partes. Tiene un DVD portátil y los CDs, sus fotos y el DVD son como un miembro más de su cuerpo. No va a ningún sitio sin ellos incluso cuando cambia de habitación lleva su música consigo.

Cuando le da una crisis de comportamiento debido a su baja tolerancia a la frustración, solo la música lo tranquiliza.

Esto intentaron aprovecharlo en el colegio ya que para motivarle desde la música han intentado mejorar su aprendizaje en muchas ocasiones.

Un día de esos en los que mi hijo se había llevado su cartera con su música y la había dejado por obligación, porque nosotros se lo dijimos, en el coche, nos robaron y le quitaron todo.

Como lloró. Desde entonces, esto fue ya hace tres años, mi hijo pregunta todos los días, varias veces, cuando va a aparecer su cartera con su música y sus fotos.

Mis amigos me han ido grabando sus discos y él poco a poco los ha ido recopilando otra vez.

La música es para él, como los brazos o el poder hablar para nosotros. Mi hijo no podría vivir sin música. Y nosotros también dependemos totalmente de su música.

LA LUCHA:

Desde que mi hijo está conmigo soy una insistente luchadora por la integración de los niños con discapacidad.

Intenté encontrar una asociación para niños especiales y dados sus múltiples rasgos autistas lo solicité en APANAG, pero, lo rechazaron con el argumento de que, aunque tenía un informe muy profundo hecho desde APANAG en el que se le diagnosticaba DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ASOCIADO UN AUTISMO, no lo era al cien por cien, es decir, no era autista puro. Lo que sentí fue de nuevo un rechazo y otra vez ese dolor.

Tampoco lo aceptaron en la asociación de síndrome de Down, porque no lo era.

Ya no lo intenté en la de parálisis cerebral porque tampoco la tenía.

Intenté montar una asociación de padres y amigos de niños especiales, abierta a todos, independientemente de su tipo de discapacidad, pero no éramos demasiadas familias y no salió.

Pedimos a ADA, asociación de padres y amigos de adultos especiales, poder unirnos a ellos algunas familias que no teníamos asociación y aceptaron. Desde entonces pertenecemos a ADA, aunque por ser menor, todavía no puede participar en las actividades.

He participado en las actividades de la Federación de Entidades a favor de las Personas en sus discapacidades específicas, conocidas como “FEAPS” Castilla La Mancha y he colaborado en un voluntariado que, desde el SAF, servicio de apoyo a familias que pertenece a FEAPS llamado padre a padre y que consistía en apoyar a familias que están descubriendo la discapacidad de su hijo.

Desde mi profesión y con la creencia más absoluta de que la inclusión de estas personas en la sociedad tiene que ser una realidad, lucho cada día por su integración.

No quiero dejar de hablar de la importancia que tienen esas personas que con su amor incondicional a mi hijo hacen posible que nuestra vida sea un poco más fácil y que todos vivamos un poco mejor.

Hago mención especial a mi madre, que siempre está ahí.

Ojalá este documento sirva para ayudar a muchas personitas que pertenecen a esta sociedad y que sin tener culpa de nada no son bien aceptados por ella.

Sigo luchando cada día y espero no dejar de hacerlo nunca.

10.2.4. Carta de África Abad: discapacidad intelectual de origen desconocido.

Nombre de mi hija: Inés García Abad.

Nació un minuto después de Nicolás. Mi primer pensamiento fue “dios mío, la que se nos viene encima”. Esperaba que alguien me dijese que tenía una grave cardiopatía (estaba nacarada y los labios morados) parecía un bebé muerto. Pero no llegaban noticias.

Cada vez que la llevaba a que la viese un pediatra (1º neonatólogo, etc.) esperaba la noticia: “Su hija es ¿---?”

Esa noticia nunca llegó. Fui yo, su madre, la que en un acto de desesperación; auto sinceridad, dolor...llamé a una amiga y le dije: esto no va bien, necesito que la vea alguien que sepa.

A los dos días, después de una valoración en urgencias estábamos en el neurólogo. Con los dos hijos de cuatro meses. En una semana en un CDIAT de Azuqueca. Al fin un poco de esperanza.

Para que te hagas una idea, la estimuladora me dijo: “¡Ohh! Qué bien está. Ya veo un poco de esperanza, pensaba que estaba más afectada”. Imagínate mi angustia.

Mis preguntas en esos momentos, ¿Cómo juego con ella?, ¿Será capaz de reír?, ¿andaré?...

Sentimientos: el peor, el RECHAZO, “si viviese en la selva, la hubiera tenido que abandonar”.

Tras mucho esfuerzo empezamos con las alegrías: miró, gateó, se sentó, se arrastró, se rio, jugó, ya habla y gasta bromas.

Nuestra lucha es la aceptación social, parece mentira, siglo XXI, G8, ..., ¿educación para todos? ¿Todos? Mentira; no existe, Inés necesita personas especiales, que se especialicen en Inés, sin ningún plan preconcebido, con imaginación, con ganas de trabajar, de escuchar y sobre todo de entender.

Cuando me quejo de que no se trabaja adecuadamente lo hago como madre y punto, no como “madre de niño *dis*.” Lo hice con mi hija mayor, lo sigo haciendo y lo haré siempre que vea que algo no está bien.

Desde las instituciones deben de tener las orejas abiertas y el corazón también, para estos niños es más difícil: Ir al WC (no pueden hablar); Atender (muchos ruidos...); Ver (dificultades de visión); Relacionarse (rechazo, problemas de comunicación, conductas poco socializadoras...); Todo...

Inés se sabe discapacitada, cuando le alabo una mejora, como no está dentro de la norma ella misma dice “bie no, má” (→Traducción: bien no, mal).

Me gustaría implicación; alguien encargado que me dijese→ ahora pictos; así; este problema de conducta es por...y se ataja así. Etc.

Hasta ahora todo el tiempo la investigación ha sido mía, o con ayuda de entes privados a costa de mucho dinero, la pregunta es ¿y el que no lo tiene? ¿Ese qué pasa?

¿Qué me preocupa?

- Hoy→ Que se le enseñe a nivel de sus capacidades; que la enseñen bien y que sea apreciada e incluida en su ámbito social, el colegio.
- Mañana→ su siguiente escolarización, sus posibilidades de trabajo e independencia y sus relaciones sociales.

10.2.5. Carta de Ana Carrío Laya: angelman.

Mi hijo se llama Nicolás Correa Carrío y tiene 8 años. Le diagnosticaron *Angelman* con unos 8 meses y a los 18 meses empezó con epilepsia.

Estuvo en guardería desde los cinco meses y a los tres años empezó en un cole ordinario estuvo los tres años de infantil y repitió en cinco años.

En el paso a primaria (el año pasado) se hizo en dos escuelas: por las mañanas al centro ordinario en aula estable a las 09.30h de integración con dos compañeros y a las 12:30h recojo al niño con un taxi privado y a mí me pagan por acompañarlo porque la empresa de taxi necesita un acompañante y le llevan al centro ordinario del pueblo donde viven, entra directamente al comedor y pasa la tarde en el aula ordinaria de ese centro a modo de inclusión.

Siempre ha tenido un auxiliar todos los días y ahora en el aula estable hay un chico de apoyo, tiene fisio y una cuidadora de comedor sólo para él.

Mi hijo tiene música en el colegio y el profesor de música además dedicaba sus horas libres a hacerle musicoterapia a mi hijo. Además, le llevo a una escuela de música a hacer musicoterapia y se combinan el musicoterapeuta y una logopeda.

Y allí trabajan a nivel físico, porque ha empezado a estar parado, le ayudan a controlar la fuerza, han trabajado movimiento de codo y muñeca y los dedos. Y funciona muy bien, yo ya le he llevado cuatro años.

A mi hijo le gusta tocar el bombo “gordote”. Si el profe golpea fuerte, él golpea fuerte, si golpea flojo, él golpea flojo. Toca 2 golpes y lo repite. Toca el xilófono. Y ya no se tira del pelo.

En el cole ordinario la mujer que estuvo con mi hijo en los tres años de infantil trabajó mucho, como si fuera otro niño simplemente. Trabajó la inclusión.

En el centro le daban una cartulina plastificada cuando se ponía nervioso.

Tuvo una logopeda desde el principio, tres horas.

Todos los días tienen terapias, yo no tengo quejas en cuanto a eso. Se necesita que a los profesores les enseñen a trabajar con niños de necesidades educativas especiales.

Educación da unas subvenciones a los centros para que se ganen puntos y yo propuse que se hiciera un curso sobre *Angelman* al que fueron todos los profesores del

centro. El inspector quiere que mi hijo esté en el aula ordinaria todo el día con el auxiliar y la pedagoga, que para estar fuera con la logopeda se queda en el aula estable.

Mi hijo tiene sus pictogramas en el cole y los alumnos le ayudan a hacer los deberes. Si eso se puede hacer en el cole de mi hijo, se puede hacer en cualquier colegio.

Si yo tengo algún problema llamo directamente al inspector y me solucionan el problema.

Yo quiero que los niños ordinarios aprendan a convivir con los demás niños. Mi hijo va a un colegio ordinario no para aprender, sino para que los demás aprendan.

Los niños con necesidades educativas especiales tienen que estar en aulas ordinarias para que conozcan la diferencia. Pues como decía una madre, aunque ellos tengan problemas no hay que dejarles hacer lo que les dé la gana. Que los profesores sepan dónde se meten.

Por cierto, a mi hijo le encanta la música. Le encanta la ópera, aunque el psicólogo dijo que no le pusiera música de ópera porque es en italiano. Pero mi hijo lleva CDs con ópera al cole y se la ponen.

Él se disfraza para los festivales porque le dan el papel que sea para que esté.

Va a todas las excursiones, adaptaron el autobús para la silla de ruedas. Por ejemplo, un día como no tenían auxiliar para la excursión se fue un papá del colegio para ayudarlo.

Tienen un baño para él en el cole.

Además, yo fui a hablar con la Caixa que tiene un presupuesto al año para una obra social y dotaron al centro con una buena aula de música para niños con discapacidad.

En el cole adaptan las clases para que el niño pueda participar.

Hay una pedagoga externa que tiene reuniones cada dos meses con todos los que trabajan con mi hijo para que todos trabajen en la misma línea. Y un especialista en

Angelman va a dar charlas al centro para hablar del problema de su hijo porque en los colegios hay que enseñar ciertos valores como la empatía.

10.2.6. Carta de Isabel Maté Cano: autismo.

Mi hijo se llama Iván Ramiro Maté y tiene Trastorno del Espectro Autista, específicamente Autismo; y cardiopatía congénita, específicamente Estenosis Aórtica.

En cuanto a los miedos y problemas iniciales de cara a la escolarización fueron: ¿El colegio estará preparado? ¿Su tutor estará preparado? ¿Su tutor estará sensibilizado o por el contrario lo considerará una molestia?

No tuvimos ningún problema a la hora de escolarizar al niño.

En relación con los apoyos del centro: el primer año tenía 1 sesión diaria de PT y AL, y tenía una ATE constantemente con él. AL, PT, ATE y enfermera.

Los problemas que han ido surgiendo a lo largo de la escolarización son que el segundo año los apoyos se redujeron a la mitad y se duplicó el número de alumnos en clase.

En la escuela pública ordinaria ganó un poco en autonomía, en la escuela específica ha ganado sustancialmente en autonomía y en capacidades comunicativas y cognitivas.

Para mí es vital que los profesores conozcan las distintas discapacidades y se lleven a cabo cursos de reciclaje, en cuanto a nuevas evidencias y metodologías. Los profesores deben apoyarse y servir de apoyo a los padres, ya que éstos son los que mejor conocen a sus hijos. En caso de necesitar ayuda profesional buscarla en un directorio provincial actualizado y dejarse asesorar. Respecto a la metodología se debería buscar la metodología adecuada a la discapacidad del niño y/o a la sintomatología que presente, y si en un tiempo razonable no funciona buscar sistemas alternativos.

En relación con las clases de música Iván no las tiene como tal. Y en cambio, con mi hijo la mayoría de los avances han ido ligados a la música, es una gran fuente de motivación y refuerzo.

Aunque no creo que la música ayude a paliar su discapacidad, sí sirve de gran ayuda, al menos en mi caso, para encontrar estímulos y motivaciones.

Isabel Maté Cano

10.2.7. Carta de Eva Enamorado: altas capacidades.

EL ECLIPSE DE LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES.

Seguro que el sueño de todo padre o madre es tener unos hijos sanos, fuertes, inteligentes y felices. Yo tengo dos, un niño y una niña de 15 y 9 respectivamente. Desde muy pequeños los dos han sido muy espabilados y movidos, el niño concretamente empezó a gatear con 5 meses y andar con 9 meses, eran dos torbellinos y lo siguen siendo. Me voy a centrar en el niño ya que es él el que de momento tiene diagnóstico.

Cuando empezó educación infantil, su profesora durante los tres años me decía que lo entendía todo a la perfección y ya le notaba muy movido, pero atendía bien a las explicaciones, a los juegos y sobre todo a los cuentos que le encantaban, eso sí a la hora de hacer fichas las acababa muy rápido pero dejando cosas sin rellenar o colorear ,en una ocasión me llamo su profe para que viera una ficha en la que en lugar del nombre había hecho una especie de garabato casi como la letra de un médico para hacerlo más rápido creo que fue en 5 años infantil, a esa edad era muy popular entre sus compañeros ya que tenía tendencias de líder pero muy tímido. Con los adultos, aunque hablaba a la perfección y con un extenso vocabulario desde los 2 años, prácticamente sólo lo hacía en casa, con extraños le costaba mucho, gracias a que tenemos un negocio familiar en el que se ve obligado a hablar con muchos clientes eso lo ha ido superando y hoy en día es un joven muy educado y respetuoso con los demás. El suplicio para la familia viene del ámbito escolar en el cual se va poco a poco disipando, a pesar de entrar a primero de primaria con una fluidez y comprensión lectoras de un niño de 3º sus notas no llegan a ser de sobresaliente, siempre me dicen que es un poco baguete y que por eso no acaba los trabajos, llama mucho la atención que su humor cuando sale del cole es insoportable, siempre sale quejándose de cosas absurdas pero que a él le enervan por ejemplo me exige llevarle a comer al Burger, ahora creo que más bien era para entrar en el parque de bolas y quemar allí su energía y tenía verdaderos enfados conmigo por no acceder a sus exigencias, le hacía llamar al padre por teléfono y así mediaba y le

convencía de dejarlo para el fin de semana, no todos los días tenía ese nivel de irritación pero si salía bastante enfadado.

En 4° de E.P. la cosa empieza a empeorar, al rechazo al colegio se une la intransigencia de su profesora, el niño llegaba a casa tan machacado emocionalmente porque él entendía como faltas de respeto que la profesora les llamase tontos o loros, que me pedía permiso para devolverla los insultos. Este tipo de profesor es la puntilla a estos chicos, ella no entendía que mi hijo no se estuviera quieto, aunque no se movía de su silla, hay que imaginarse lo difícil que se le hace a un chico hiperactivo estarse quieto durante tanto tiempo, pero si no lo hacía ya se encarga ella de ridiculizarle delante de sus compañeros. Este es el método que muchos profesores utilizan para calmar a estos chicos.

Ese año empecé a tomar contacto con la orientadora del cole, yo no sabía cómo era un chico hiperactivo, pero ella me decía que no, que solo era un poco movido, cuando en los exámenes dejaba sin contestar preguntas que yo estaba segura de que sabía a la perfección y le preguntaba si no sería déficit de atención la orientadora me decía que era porque son un poco baguetes y quieren acabar rápido, sin embargo, contestaba a las más difíciles.

La orientadora empezó a trabajar con un programa de economía de fichas que él inició con gran ilusión, pero al más mínimo despiste su tutora se encargaba de quitarle los puntos ganados. El niño no se enfrentaba a la profesora, pero salía del cole muy frustrado, le costaba mucho reunir puntos y ella se los quitaba de un plumazo.

5° y 6° los sigue pasando, aunque con mucho esfuerzo con casi todas las asignaturas muy raspadas y con ingles suspenso a pesar de hablar pronunciar y entender muy bien, tener una profesora de apoyo para la materia y otra para el resto de asignaturas. El método que llevaban de inglés era un libro de gramática que tenían que entregar cada quince días con dos temas perfectamente hechos, no había margen de error si había algún fallo al terminar el trimestre, suspenso, para un chico con déficit de atención es un reto imposible y ellos se desmotivan porque saben que no van a llegar a la perfección.

Desde casa, como en el colegio nos dicen que es vago, no muestra interés, no apunta deberes o no entrega trabajos a tiempo, incluso teniéndolo hecho pues le vamos

quitando privilegios, sin consola, sin tele, sin salir, etc. y cuando ya le hemos quitado todo no solo empeora la nota, como es un niño con muy buen fondo entra en fase de depresión y ansiedad y decidimos llevarle a una psicóloga clínica que después de un estudio a fondo durante 3 meses, diagnostica trastorno del déficit de atención sin hiperkinesia y un alto CI especialmente en razonamiento lógico matemático en el que toca el techo de la tabla, el test que le aplican es la batería cervantes del grupo Albor Cosh y le diagnostica como talento precoz, según la psicóloga su cerebro es como una televisión que está constantemente cambiando de canal y no sabe cuál es el más importante.

Es en ese momento donde empiezo a averiguar cómo se deben de tratar a estos chicos y pienso que tras el diagnóstico se acaba el suplicio, pero no es así, como el diagnóstico es privado en el instituto no se aplican medidas porque las entienden como trato de favor.

En estos momentos no hay un protocolo bien marcado para Castilla la Mancha y el último manual que se editó para tal efecto *ideas clave para alumnos con TDAH*, recoge muy bien cuáles son las pautas que hay seguir, pero los profesores y orientadores en su gran mayoría tratan de normalizar al niño.

Nuestro hijo no tiene vacaciones de verano desde 5º siempre tiene que recuperar las materias pendientes, lo que le produce fatiga mental, solo para los quince días de vacaciones, el niño no quiere repetir y trabaja mejor solo en casa que con profesores.

Este año me dice el director que les exponga la situación a cada profesor para que ellos tomen las medidas, en total son 11 materias en 3º de la eso y yo tengo que perder días de trabajo con cada profesor, además de la orientadora y el director para contarles siempre lo mismo, si pasa como si no pasa de curso el año que viene pueden ser otros 11 profesores diferentes, algunos este año han entendido la situación y están buscando diferentes maneras de evaluarle y fomentando su autoestima y motivación, en esas materias va destacado, otros no se quieren implicar y le quedaran para septiembre, otro año más sin vacaciones.

Mientras iniciamos el mismo proceso de evaluación a través de la seguridad social, a la psiquiatra le sirve perfectamente el informe privado ya que va perfectamente redactado y con nº de colegiada.

En la SS le recetan pastillas para la concentración, y aunque está más organizado con sus tareas y nos dice que no le cuesta tanto ponerse con las tareas del cole, nos comenta que se nota más apagado como si se sintiera triste.

En casa sigue sin convencernos el tema medicación, pero si le ayuda a para llegar a su objetivo no nos quedará más remedio que aceptarlo.

La comunicación entre el niño y nosotros es muy buena y lo más importante es que a pesar de los traspies, él quiere llegar a la universidad, no tiene muy claro lo que quiere estudiar, pero quiere titular y en casa le apoyamos y animamos para que siga intentándolo.

Ahora la historia se repite, su hermana de 9 años, le encanta ir al cole hace sus deberes de manera autónoma lleva una trayectoria muy buena pero está cursando 3º de E.P. y ha comenzado a suspender exámenes que en casa se sabe a la perfección, pero que el examen escrito hace que se bloquee, tiene muchas características de las niñas con altas capacidades y hemos pedido que le realicen pruebas en el cole, pero según la orientadora no es necesario dada la trayectoria de la niña y el hecho de suspender exámenes con un CI de 121 según el colegio puede ser normal, para la orientadora según sus propias palabras un niño superdotado es su hijo que tiene 130 de CI lleva un curso de aceleración y saca sobresaliente en todas las materias, pero es normal que mi hija con 121 en un test que solo sirve como orientación y que realizó ella misma el año pasado es normal .

Es por esto por lo que mi desconfianza al sistema va en aumento, para mí es tan relevante el CI de mis hijos como el color de sus ojos pero el hecho de que los expertos adviertan de que el 70 por ciento de estos niños fracasan escolarmente y que terminan teniendo otras patologías asociadas si me preocupa y mucho, un niño que tiene un CI de 121 tiene según los expertos un año y medio más que los niños de su misma edad a nivel cognitivo pero su córtex prefrontal que suele ser más fino y modelable hace que su edad emocional sea 1-2 años menos que los niños de su edad, produciendo un desfase emocional de 2-3 años creo que se llama desincronía.

Saludos

Eva Enamorado

10.3. EXPERIENCIA DESDE LA DIVERSIDAD

Por último, presentamos la carta de una persona que lleva luchando con la diversidad funcional durante toda su vida y que nos cuenta lo que ella ha vivido, cómo se ha sentido, sus miedos, sus incertidumbres y su experiencia a nivel académico y social.

Esta es su carta...

Me llamo Pilar María López Moreno tengo 31 años, y tengo monosomía 18p- (delección parcial del brazo corto). Nací en un pueblo de ciudad real, con 1100 habitantes más o menos.

He ido toda mi vida a un colegio ordinario, tuve la mala suerte que me toco un tutor que no supo trabajar conmigo.

Yo empecé hablar a los tres años y medio casi cuatro años, justo cuando entraría al colegio, porque en aquellos tiempos se entraba con 4 años, mis padres sabían que algo me pasaba, pero no se descubriría y mal diagnosticada cuando yo tuviera 7 años.

Varios viajes que ha hecho mi madre para hablar con mi tutor, para decirle que estaba en espera en pruebas, y que sabían que algo me pasaba, pero no sabían el que, y mi tutor, le contesto que no sabía cómo tratarme y se le escapaba de las manos, y así es a mí esa forma de trato del profesor, me han hecho a lo largo de mi vida mucho daño.

El profesor, me separaba y me dejaba apartada de mis compañeros, y me trataba como si fuere otro mueble de clase. Esa actitud de un educador proporcionó a que sufriera acoso escolar, nunca tuve amigas, y cuando se hacían grupos siempre me quedaba sola y me tenía que meter el profesor obligando a los demás, al ser un pueblo pequeño, también pasaría del colegio al instituto, y tanto en el colegio como en el instituto también pasaría por la calle.

Opino y estoy a favor que los nuevos estudiantes que quieran ser profesores tengan una asignatura obligatoria para niños/as con necesidades especiales, porque los afectados y padres luchan por la inclusión en la sociedad, y la forma para lograrla es desde pequeñitos, y sepan trabajar con niños y niñas con o sin necesidades especiales. Y los nuevos profesores sepan trabajar, y así evitan que los afectados tengan menos

rechazo y no sufran acoso escolar. O que los profesores traten de evitarlo y no lo proporcionen, y a los afectados con necesidades especiales, se les de lo que se merecen.

Habiendo una asignatura obligatoria para las personas que quieran ser profesores, sea una asignatura obligatoria para trabajar con niños con necesidades especiales en colegios ordinarios.

Para que mi educación hubiese sido correcta habría necesitado una adaptación curricular o de apoyo adaptada a lo que necesitaba, ya que aprendo más despacio que los demás, y solo tuve la correcta en 3º de ESO y solo ese único año. Creo que es fundamental que haya una asignatura obligatoria en la universidad para trabajar con niños/as con necesidades especiales, en todas las carreras de magisterio, y educación especial, y psicología, y logopedia.

En el colegio no tenía clase de música, en el instituto sí, y lo que hacíamos era aprender las notas musicales y tocar con la flauta, y seguir el ritmo que yo casi siempre me perdía.

Creo que la música es muy buena para todos los que tienen necesidades especiales. Me gusta, y me calma cuando estoy más nerviosa o algo que me inquiete.

Además, la música me ayuda con algunos problemas derivados de la monosomía 18p sobre todo en relajación y autoestima.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

Paulo Freire

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

11. CONCLUSIONES Y RESULTADOS DE NUESTRO ESTUDIO

La tendencia actual se dirige inexorablemente hacia una pedagogía inclusiva dentro de nuestro marco educativo. Una pedagogía de no exclusión que persigue un entorno donde todos los alumnos tengan cabida, donde prime la necesidad de educar a todos los alumnos dentro del aula ordinaria aceptando las diferencias inherentes al ser humano.

Por eso, una vez que tenemos los resultados de nuestro trabajo, hemos realizado un minucioso estudio y análisis de toda la información con la que podemos empezar a trabajar en aras de una mejor educación, de una educación verdaderamente inclusiva.

Pero para que eso sea posible, es necesario poner en marcha estrategias efectivas que permitan trabajar con alumnos dispares donde diversidad funcional no implique rechazo ni aislamiento; donde las diferencias individuales puedan fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad, y donde se incluyan las diferentes formas de acceso a la educación. Bien es verdad que nuestro estudio nos ha permitido ver que aún queda mucho camino por recorrer; la sociedad aún está en proceso de cambio y se tienen dudas sobre el efecto que la inclusión puede tener, a nivel grupal, con respecto al rendimiento académico y social de los estudiantes.

Autores como Salend y Garrick (1999) o Madden (1989) se han dedicado a evaluar los efectos psicológicos y pedagógicos que resultan de la inclusión educativa con respecto a los alumnos con y sin n.e.e., llegando a la conclusión de que la posibilidad de lograr una inclusión efectiva dependerá, en gran medida, de los apoyos que se tengan en el centro.

Por nuestro estudio hemos podido comprobar que, aunque los centros estén dotados de ciertos recursos materiales y tengan personal de apoyo, en la mayoría de los casos, no cumple las necesidades del propio centro; por lo que los resultados de la inclusión no son apenas un simple esbozo de los que podrían ser si se dispusiera de los

medios necesarios. Y, por otro lado, la formación de los docentes, en muchas ocasiones, no es suficiente para el reto que plantea la educación inclusiva.

Por eso es importante para nosotros poder ofrecer a los maestros estrategias de trabajo dentro del aula, para que las dinámicas sean lo más ajustadas a la realidad inclusiva que queremos conseguir. El motivo para hacerlo es que, tras varios años de dedicación a la docencia por nuestra parte, así como los años de investigación que hemos venido desarrollando en las aulas, hemos podido observar que el trabajo con ACNEEs no es tan correcto como cabría esperar y, en muchos casos, los alumnos con n.e.e. no son del todo aceptados por sus compañeros, incluso cabría decir que, en ocasiones, está más cercano el rechazo que la aceptación. Esto se debe, entre otras cosas, a que los profesores no saben trabajar con estos alumnos, y creemos que el mayor problema viene desde su propia formación como docentes. Es imprescindible que el alumno que llega a la universidad y empieza a formarse como docente, ha de hacerlo en la diversidad, y no en lo que se conoce como alumnos estándar.

En un segundo orden de cosas, y no por ello menos importante, también hemos trabajado mucho los aspectos musicales dentro del currículum. Y en relación con la música, queremos mostrar la importancia que tiene ésta para el ser humano y, por tanto, la importancia que tiene, al menos para nosotros, en su formación, en su desarrollo y, en definitiva, en su vida⁴⁸.

En muchos casos, y sobre todo en aquellos en los que el alumno presenta diversidad funcional de grado medio o alto, no es el niño el que fracasa sino el sistema. Después de muchos años en las aulas, de trabajar como docentes en diferentes centros educativos, y de visitar muchos otros en calidad de investigadores, hemos podido ver, analizar y comprobar que existe, sin lugar a duda al menos por nuestra parte, un problema de concepción básico de lo que deberían ser las escuelas. Los centros escolares, en muchos casos, hemos comprobado que podrían calificarse como centros de aburrimiento colectivo, o de guardia y custodia del alumnado, porque, hoy en día, seguimos con las mismas dinámicas de mucho tiempo atrás, con el maestro “dictando” clases y dando información. Ejemplos de esta situación los hemos encontrado durante

⁴⁸ En el anexo 37 se ofrece un pequeño manual de cómo se podrían enseñar algunos de los contenidos de la música desde un enfoque inclusivo.

estos años en numerosas ocasiones. Clases en las que, ante preguntas por parte de los alumnos, oíamos de los profesores frases como:

- ¡Porque es así y punto!
- ¡Eso te lo aprendes de memoria, no hace falta que lo entiendas!
- ¡Usted no sabe nada!

Después de estos años de inmersión en las aulas, vemos que sólo importan los conocimientos formales y teóricos con un enfoque preventivo en sus respuestas; como, por ejemplo:

- Alumna: Señorita, ¿para qué sirve esto?
- Profesora: Ya te enterarás en el futuro cuando te haga falta.

Está claro que éstas no son formas de contestar, pero lo hacen. Los profesores de hoy en día, y aunque parezca mentira con la cantidad de información de la que disponemos, no son capaces en muchas ocasiones de dar respuestas constructivas.

Los sistemas educativos no han cambiado tan rápido como lo ha hecho la sociedad en el último siglo. Los encargados de proporcionar la educación no buscan otro desarrollo que el curricular; están focalizados en los contenidos. Y esto supone dejar de lado aspectos como la adaptación y el acceso a la información por parte de sus alumnos. Nos encontramos en una sociedad estática, sin movimiento; relajada en la zona de confort y procurando esquivar, o quitarse de encima, aquello que suponga una amenaza para esa estabilidad. Ejemplo de esto es el que presentamos con el caso de los niños autistas que eran derivados al centro específico, cuando en realidad sus características particulares no eran para promover ese cambio, sino que con las adaptaciones adecuadas podrían haber sido atendidos en el centro ordinario.

En las escuelas se dice que un objetivo educativo es medible, cuantificable y observable, y a eso lo llaman “evaluaciones-calificaciones”; pero, esto sólo supone comparar al alumno y sus resultados con una escala medible, usando además la misma medida para todos. Y, he aquí la gran pregunta ¿cómo se puede justificar esto cuando todos y cada uno de los alumnos son diferentes? ¿No es lo mismo que si todos tuviéramos que llevar el mismo número de calzado, la misma talla de pantalón o usar la misma graduación en las gafas?

En muchos casos, y quizás de forma inconsciente por parte del profesorado, se marca y cataloga a los alumnos desde pequeños, de tal manera que ellos mismos se califican con las premisas que les han marcado. Recordemos por ejemplo el caso del niño con síndrome de Down que tenían al fondo de la clase (bajo los percheros), y cómo la profesora hablaba de él delante del resto de compañeros. No es extraño oír entre los alumnos comentarios tales como:

- *Yo soy listo porque saco dieces.*
- *Yo no lo soy porque sólo llego al aprobado.*
- *A mí me dicen que no llegaré a nada porque suspendo.*
- *A mí hay cosas que no me las califican porque soy sorda.*
- ...

Además de que hemos encontrado a profesores que todo lo basan en la competición:

- *A ver quién acaba el primero.*
- *A ver quién saca la nota más alta.*
- ...

Queremos resaltar el hecho de que nos parece muy positivo el inculcar el afán de superación personal, pero no ese afán competitivo que hemos podido observar, y que no trae consigo efectos que favorezcan el crecimiento personal del alumno, ni las relaciones sociales de inclusión entre iguales.

Parece que sólo se valora a los mejores y se critica a los que no llegan... “*Si estudiaras más...*” (quizás el problema no es el tiempo de estudio, sino la efectividad de éste) y esto supone una frustración que se acrecienta a medida que el alumno crece.

Tomemos por ejemplo algo de lo que Gardner (1993) nos habla. Una niña pasa una hora con un examinador que le hace diferentes preguntas para indagar cuánto sabe de diversos temas (¿Quién descubrió América? ¿Qué hace el estómago? ...) además, analiza su vocabulario, sus conocimientos aritméticos, la capacidad que tiene para recordar números, etc. Todo ello para calificar las respuestas y obtener un solo número que representa el CI de la niña, su coeficiente intelectual. Según Gardner, y al igual que pensamos nosotros, es probable que ese número, que seguramente se le dará a conocer a la niña, influirá en su futuro, en lo que los profesores piensen de ella, en cómo la traten, puede que incluso obtenga ciertos privilegios. Y es que, como muy bien explica

Gardner, la importancia que se le puede dar a ese número no es del todo inapropiada; después de todo, la calificación en una prueba de inteligencia sí predice la capacidad personal para manejar cuestiones relativas a distintas áreas de conocimiento. Sin embargo, poco predice acerca del éxito en la vida futura de la persona.

Este hecho, que se repite diariamente en el mundo, es una de las causas de muchos de los problemas que tiene la escuela a día de hoy, y es que, habría que tener claro que un número no es lo único a tener en cuenta.

Para muchos profesores lo único importante es si el niño se sabe o no la lección, independientemente de las condiciones particulares de dicho alumno.

Para nosotros, éste es el mayor problema y creemos que la causa principal viene de la propia formación del profesorado. Al profesor en la universidad no se le enseña a educar en la diferencia, que es lo que para nosotros es un pilar fundamental para que la inclusión en las aulas sea posible, sino que se le forma para buscar la igualdad. Una igualdad que, por mucho que algunos quieran, no es ni será posible; a la par que por naturaleza propia del ser humano no podemos pretender que sea ni tan siquiera justa.

Con respecto a esto mismo, si hablas con los niños y jóvenes de nuestras escuelas, tienen respuestas ilustrativas de los problemas que existen actualmente en nuestros centros educativos, y que no hacen sino corroborar todo lo que estamos diciendo. Un ejemplo de ello lo hemos podido ver en las entrevistas y encuestas que les hemos hecho, cuando hacen alusión a que las clases no valen para nada porque no les ven utilidad en los contextos que les rodean, sino que son, en muchas ocasiones, un compendio de contenidos inconexos y vacíos de utilidad práctica o vinculada con la propia realidad de los alumnos. También se ve en la forma en que muchos alumnos se encuentran aislados por ser diferentes, y cuyas situaciones persisten en el tiempo y se van agravando con el paso de los años. Situación que habría de ser diferente si la educación lo fuera.

Si nos planteamos esto es, porque hoy en día y con todo lo que hemos visto y oído durante estos últimos años, podemos retrotraernos al siglo XVIII con el despotismo ilustrado; momento histórico que trajo consigo el concepto de educación gratuita obligatoria y que buscaba, en el fondo, un pueblo dócil y manejable. Donde el maestro era la figura encargada de enseñar unos contenidos que “alguien” había dicho que había

que enseñar en un momento dado; y que trabajaba de forma mecánica y sin conocer, en muchos casos, a sus propios alumnos como individuos. Se dirigía al colectivo de la clase sin tener en cuenta las características o necesidades particulares de los alumnos, al igual que siguen haciendo hoy en día muchos de los profesores con los que hemos hablado. Cuya frase estrella a día de hoy es: *“no hay tiempo para atender de forma individualizada”* y, en algunos casos, con la “coletilla”: *“además no me lo pagan”*.

Hay personas que opinan que las escuelas se crearon para formar a la masa y no al individuo. Y es que, muchas veces y, como ya hemos reseñado en multitud de ocasiones a lo largo de este trabajo, las escuelas tienden a enseñar a todos por igual independientemente de los intereses, condiciones o capacidades diversas que presenten sus alumnos. Y también hay otros que refutan este enfoque con el hecho de que, si todos somos diferentes, cada alumno debería tener un maestro, lo cual sería inviable, tornando al problema del que partíamos: la educación en masa.

Creemos que es importante entender la diferencia entre enseñar a un niño y acompañar a un niño en su aprendizaje. Hemos de centrarnos en las necesidades particulares de acceso y asimilación. Porque, ¿cuán importante es para un profesor que un alumno con autismo aprenda a sumar? Pues, más importante que el hecho en sí, es cómo conseguir que ese alumno pueda aprender a sumar; es decir, cómo consigo yo como profesor, que este alumno pueda llegar a conseguirlo.

Es este uno de los puntos que queremos resaltar por el simple hecho de que, a nuestro entender, un buen profesor puede ser la diferencia entre un éxito y un fracaso escolar. En el caso de los alumnos con diversidad funcional, el maestro puede suponer un empuje hacia delante, potenciando sus capacidades, o bien una frustración, dependiendo del abordaje que se de en referencia a su educación.

En principio, no es ningún mérito para un profesor que un alumno con buenas capacidades y una actitud buena hacia el estudio aprenda, porque el hecho de aprender es innato al ser humano; es más, le sería difícil no aprender nada cuando está expuesto a numerosos estímulos e información que lo rodean. Por lo tanto, ¿dónde está el papel fundamental de un profesor? Pues, llegados a este punto, parece claro pensar que será conseguir que los alumnos que presentan problemas a la hora de acceder, comprender o retener dichos aprendizajes, puedan hacerlo.

Podemos además mencionar casos que nos hemos encontrado durante nuestras visitas, y que corroboran el hecho de que en la escuela se coarta el ánimo de aprender y conocer. Puede que parezca raro, al menos en principio, que aseguremos que en la escuela se promueve, en muchos casos, el “no” aprender, pero trataremos de ilustrar un poco mejor lo que queremos decir con un par de ejemplos:

- Los profesores no atienden de manera individualizada sino grupal. De forma que coartan el aprendizaje de aquellos que no llegan y de aquellos que podrían aprender más.
- Cuando un alumno pregunta algo en clase, en muchas ocasiones, el profesor le corta o le contesta con frases como: “*eso ya lo hemos explicado*”, “*no tenemos tiempo para eso*”, “*míralo en tu libro*” ...etc. Y es que, es en esos momentos cuando el profesor debería resolver las dudas, reforzar las explicaciones o simplemente preguntarse ¿por qué mi alumno ha hecho esa pregunta?; y, si es algo que ya se ha explicado, preguntarse ¿por qué mi alumno no lo ha entendido la primera vez que lo expliqué? Pues bien, nuevamente se frena el posible aprendizaje o conocimiento del alumno.

En definitiva, la educación necesita urgentemente un cambio. No podemos seguir cerrando los ojos ante las evidencias. El problema actual no parte de unas aulas masificadas, con una *ratio* superior a la establecida, o por problemas relacionados con la rebeldía estudiantil, como nos han comentado en alguna ocasión. Los problemas son claros, están delimitados, los centros los conocen y el problema es que no se afronta; se deja de lado; que vaya pasando el tiempo hasta que el “problema” salga del centro... y eso, obviamente, no es la solución.

Desde nuestro enfoque personal, habría que abordar varios problemas; todos ellos importantes y necesarios para que la inclusión pueda llegar a las aulas. No podemos permitir que se siga aislando a las personas con diversidad funcional al final de la clase, como el caso del alumno con síndrome de Down que tenían bajo el perchero; que se les ignore, como el caso de la alumna con problema de sordera a la que el profesor tenía en un rincón rodeada de fotocopias, sin preocuparse por intentar trabajar con ella; que se les tenga constantemente en el punto de mira, como el caso en el que sentaban al niño en medio del aula; que se les infravalore delante de los compañeros, o que se les

desvirtúe con situaciones como la que comentamos de la obra de Ketelbey “*En un mercado persa*”.

Autores como Gartner y Lipsky (1987) o Stainback y Stainback (1984) defienden que el sistema general ha de dar respuesta a la diversidad; es decir, a todas esas particularidades que necesitan de atención especial o particular por parte de cada estudiante. Atención que será distinta para cada centro según los casos específicos que presente, y que tendrá que combinar el trabajo de profesores y personal de apoyo.

Es imprescindible trabajar de forma coordinada dentro de la escuela y mantener comunicación y colaboración mutua con las familias. Esta coordinación y colaboración se hacen imprescindibles cuando hablamos de inclusión. Cuando observas detenidamente todo lo que ocurre en la escuela, cuando te enfrascas en las relaciones sociales que allí se generan y cómo evolucionan con el paso del tiempo, te das cuenta de que el beneficio de la inclusión llega a todos, tanto ACNEEs como a aquellos que no tienen n.e.e.

Sin embargo, autores como MacMillan, Gresham y Furness (1996) sugieren que el mero hecho de que alumnos con y sin diversidad convivan en un mismo espacio educativo no implica, en sí, una mejor aceptación de los primeros o un acercamiento social por parte de los segundos. Es por eso que, en ocasiones, conviene plantearse la posibilidad de fomentar ese inicio de relación; como el caso que nos encontramos en uno de los colegios visitados, donde la madre de uno de los niños que presentaba diversidad funcional quiso hacer sentir a los compañeros de su hijo lo que éste tenía que pasar cada día, y cómo tenía que lidiar con los problemas y limitaciones que tenía. El resultado de ello fue la comprensión, apoyo y respeto del resto de compañeros, pues, aunque sólo fuera por un breve espacio de tiempo, sintieron lo que su compañero sentía cada día.

Coincidimos con autores como Salend (1998) o Salisbury, Gallucci, Palombaro y Peck (1995) en que es muy importante fomentar la empatía y el respeto entre los estudiantes: en definitiva, fomentar el desarrollo de habilidades sociales. Y es que, son muchos los padres que luchan por la inclusión de sus hijos en el sistema ordinario de educación, porque piensan que es la mejor oportunidad para que éstos se desarrollen como individuos dentro de la sociedad plural en la que vivimos.

Y, por otro lado, el segundo bloque de nuestro trabajo hace referencia a la música, a los beneficios que nos reporta y a la función importantísima que puede tener dentro del aula. Hemos tratado de resaltar todo lo que la música supone para el ser humano a nivel físico, emocional y social. Desde que el hombre es hombre, la música ha estado presente (obviamente no en el sentido en el que lo está hoy) y que ha formado parte de su esencia, de su desarrollo, de su cultura... ha sido clave en momentos históricos donde, por medio de canciones populares, se explicaban problemas sociales o se narraban historias. Es algo fundamental en la historia del hombre como base de conocimiento y raíces del lugar del que procede. Además, hemos mostrado gracias a los aportes de otros autores y profesionales, así como con las aportaciones médicas que los doctores nos dieron respecto a las implicaciones fisiológicas de la música en nuestro cuerpo, que es una gran herramienta para equilibrar sentimientos, estados de ánimo e incluso problemas relacionados con nuestro cuerpo.

Es por ello por lo que, al hablar de diversidad funcional, la música se nos antoja como el combinado perfecto, como el camino correcto para que el abordaje del conocimiento y el aprendizaje en muchos de estos casos sea más fácil y adecuado. Sin olvidar por supuesto el aspecto socializador inherente a la música, y que podría suponer un pilar fundamental en la inclusión y socialización de los alumnos.

Creemos que los docentes deben estar preparados para diseñar y enseñar actividades y dinámicas que promuevan la inclusión. Y si nos planteamos la mejor forma de llegar a los alumnos y de facilitar esas dinámicas, la música en sí misma se nos presenta como una herramienta versátil y fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Soledad y Carvajal (2015) explican que la música ha sido, es y será una de las principales herramientas que tenemos los docentes por la cantidad de beneficios que reporta a distintos niveles. Tras los resultados de nuestros estudios, coincidimos con autores como López (2007), González (2008) o Bernabeu y Goldstein (2009) en que la música desarrolla la atención, la concentración y la memoria; que favorece el aprendizaje de las diferentes materias (lengua, matemáticas...) y que proporciona beneficios a nivel intelectual, afectivo, físico y neurológico.

Por su parte, Bernabeu y Goldstein (2009) presentan un pequeño listado de los usos que se le puede dar a la música dentro del aula como, por ejemplo: base sonora

para propiciar el silencio y el trabajo individual; aportar información fácil de retener y asimilar; o fomentar la expresividad y creatividad, entre otras. Es por ello muy interesante plantear el estudio de estrategias musicales por parte de los futuros docentes dentro del programa universitario.

Por tanto, lo que se necesita a nuestro entender es:

1º Una buena formación del profesorado desde las universidades:

Creemos que lo más importante para que la inclusión pueda llegar a las aulas, es una buena formación de las personas que van a estar encargadas de dicha educación. En los estudios que se organizan para los futuros docentes, hay grandes carencias de contenido con respecto al trabajo real con el que se van a encontrar en los centros. Se ofrecen unas asignaturas que engloban contenidos generales de las asignaturas que se van a impartir, algunas metodologías de didáctica general y... poco más. Desde nuestro punto de vista no es suficiente. Se necesita ofrecer a estos futuros docentes una visión más real de lo que se van a encontrar, y las herramientas necesarias para poder empezar a trabajar cuando lleguen al aula. Y decimos “empezar” a trabajar, porque será al llegar al aula cuando tendrán que ver qué herramientas les son útiles para el caso concreto que les acontezca y, si fuera necesario, desarrollar las adaptaciones oportunas para que cada alumno pueda acceder al currículum de la mejor manera posible. Por lo tanto, nuestra propuesta principal es un cambio en el enfoque educativo universitario, para que la educación se fundamente en la diferencia, en la diversidad, y no en la búsqueda irracional de la igualdad. No somos iguales, y nunca lo vamos a ser.

2º Una mejor distribución de los recursos materiales y personales dentro de las escuelas:

Hay que invertir en educación, porque invertir en educación es invertir en futuro; un futuro mejor para todos. No podemos consentir que los centros carezcan de los recursos necesarios para que los alumnos puedan acceder al currículum, independientemente de su condición particular. Recordemos el caso del niño con déficit visual que no fue dotado de lupas especiales de aumento porque presentaba también discapacidad mental, motivo por el cual dijeron que no aprovecharía el material.

Es por esto por lo que los centros deben tener en cuenta que cualquier ayuda de acceso a la educación es importante, y que todos los alumnos tienen el derecho y la necesidad de estar atendidos en sus particularidades.

3º La música en la escuela:

Como hemos dicho en muchas ocasiones a lo largo de este trabajo, la música es innata al ser humano. Forma parte de su esencia y, tras quedar comprobado que estimula el hemisferio izquierdo del cerebro, también es clave para desarrollar actividades básicas de su lenguaje y de su desarrollo cognitivo, creativo e intelectual. Por lo que, el contacto diario con la música facilita el aprendizaje, además de aportar grandes beneficios para el desarrollo motor en edades tempranas. Sin embargo, a pesar de que todos estos beneficios son conocidos, en España, la educación musical sigue siendo una asignatura pendiente, con falta de importancia dentro del currículum y con tendencia a desaparecer por completo de nuestras aulas. Las personas encargadas de promover esta asignatura dentro del marco educativo, no se paran a pensar lo que verdaderamente puede aportar. Es necesario que comprendan que la música refuerza la atención y la concentración, porque accede a determinadas áreas del cerebro donde sólo ella es capaz de llegar; pensemos por ejemplo en los casos de personas que han sido afectadas a nivel cerebral y han perdido la capacidad de hablar, y sin embargo pueden cantar. Eso nos muestra que son áreas distintas del cerebro las que controlan el habla y el canto, aunque en ambas intervengan los mismos órganos fonadores.

Cuando estudiamos música se desarrollan principalmente tres aspectos: la memoria visual, con la lectura de partituras que implica una gran concentración y rapidez visual; la memoria muscular, porque los ejercicios repetitivos para tocar un instrumento o interpretar una danza hacen que los movimientos se interioricen y poco a poco sean naturales y rápidos; y la memoria auditiva, ya que permite reconocer los sonidos, las tonalidades, los diferentes tipos de melodía con sus figuras y silencios. Lo que, en su conjunto, permite adquirir estrategias de coordinación que mezclan estos tres aspectos. Además, la música, permite trabajar de forma participativa dentro del grupo y fomentar las relaciones sociales por medio del canto, del baile o de la práctica musical, como hemos venido mostrando a lo largo de este estudio; no olvidemos el conocido “Efecto Mozart” de Campbell (1998) que mostraba que tras una breve exposición de los alumnos a la música de Mozart, éstos mostraban tener un coeficiente intelectual más

elevado que el que presentaban antes de la audición, y que mejoraban notablemente sus habilidades audiovisuales y cognitivas.

Sin olvidar, que la música ayuda a generar endorfinas y crear un ambiente agradable en clase. De forma que todos estos aspectos que se destacan sobre la música motivan a nivel personal, ayudan a la socialización del grupo y además ofrecen grandes beneficios a nivel físico, psíquico y emocional. Aspectos que podemos apreciar en los estudios y aportaciones de grandes pedagogos como Carl Orff, Zoltán Kodály, Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Shiníchi Suzuki y María Montessori; o en las obras de autores tan conocidos como Amaro Medina, L. (2000), Benenzon, R.O. (2002), Betes de Toro, M. (200), Boltrino, P.J. (2006), Carrasco, M.P. (2004), Hernández Vázquez, M.D. (1986), Sainz de la Maza, A. (2003), Schmidt Neumann, J. (1977) o Wills, P. y Peter, M (2000).

Es muy fácil trabajar con música en el resto de áreas y hacer que su aprendizaje sea más fluido. No entendemos que se la tenga relegada a un puesto tan secundario dentro del currículum, cuando además es un puente de ayuda a la inclusión de los alumnos con diversidad funcional, ya que de una forma u otra encontraremos una solución musical que permita trabajar al tiempo con todos los alumnos, y hacer que cada uno se sienta parte importante del desarrollo de la clase.

Para concluir hemos de señalar que para que la educación inclusiva sea posible es necesario, de una forma u otra, dar un primer paso; sin embargo, el problema que hemos encontrado ha sido que los propios centros no se sienten preparados para el cambio: o bien porque a nivel estructural o personal no está preparados para afrontar la diversidad, o bien porque no están interesados realmente en fomentar el cambio.

El proceso de mejora dentro de la escuela se basa en varios puntos:

- Primero, una autoevaluación sobre su centro, su equipo docente y las características particulares de sus alumnos.
- Segundo, un análisis de los posibles puntos a mejorar junto con la propuesta de mejoras y puesta en práctica de las mismas.
- Y finalmente, seguimiento y evaluación de los progresos obtenidos con los cambios que se hayan efectuado. Autores como Azorín y Ainscow (2018) apuestan por tener

en cuenta los contextos particulares y la opinión de todas las personas involucradas, para que el proceso de revisión sea lo más ajustado a la realidad.

Autores como Ainscow (2015), Echeita (2017) o Messiou (2017) posicionan la inclusión, dentro del sistema educativo, como el camino que pretende conseguir la equidad en la educación. Pero, la pregunta clave es quizás la siguiente: ¿Cómo hacer las sociedades más inclusivas?; ¿Cómo conseguir que esa inclusión llegue a las aulas? La respuesta es compleja para autores como Slee (2013) que parten de que la política tiene una predisposición exclusiva en sí misma.

Por nuestra parte podemos asegurar que, aunque hay cosas que desde las instituciones pueden venir marcadas, hay otras muchas que dependen directamente de las escuelas, sus equipos directivos y sus profesores. Y coincidimos con lo que aseguran Murillo y Hernández (2011) cuando nos dicen que una institución puede ser el principal organismo promotor de desigualdades, pero que a su vez puede ser la herramienta principal para el cambio social. Para nosotros, la inclusión es un proceso evolutivo que necesita identificar los problemas que obstaculizan el poder hacer efectivo el derecho de todos los alumnos a esa educación de la que venimos hablando. Y que, como dicen Göransson y Nilhom (2014), no surgirá de forma natural; necesita un trabajo intenso de reflexión para promover el cambio. Después de todo, la forma de entender la inclusión es diferente según a quién se pregunte; directores, profesores, investigadores, padres de niños con y sin diversidad funcional e incluso los propios alumnos. Por lo que la solución al problema o la propuesta más acertada debe ser aquella que se comprometa con una educación inclusiva de calidad.

Por lo que hemos podido ver y analizar en estos años de investigación, entendemos, sin embargo, que la inclusión educativa se antoja compleja, porque implica la necesidad de reestructurar la institución educativa, además de un cambio en el enfoque que muchos docentes tienen sobre la educación. Y aunque existen guías que tratan de aportar un apoyo y orientación a los centros educativos en el desarrollo de dinámicas y prácticas inclusivas dentro del marco educativo, lo principal es tener ganas de promover ese cambio.

Finalmente hemos encontrado una duda razonable sobre si la inclusión educativa influye o no en la inclusión social. Por ello se podrían plantear estas dos preguntas:

- ¿Qué relación existe entre la educación inclusiva y la inclusión social?
- ¿Qué dicen las investigaciones actuales sobre el potencial que tiene la educación inclusiva como instrumento para promover la inclusión social?

Pues si nos atenemos a los resultados de todo lo que hemos abordado en estos años, y coincidiendo con estudios realizados a nivel europeo como el que ha sido llevado a cabo por la *European Agency for special Needs and Inclusive Education*, Symeonidou (2018), podemos afirmar que existe una relación entre la educación inclusiva y la inclusión social. Una relación que abarca ámbitos a nivel de educación, de empleo y del desarrollo personal y vida en comunidad de estas personas.

El hecho de asistir a centros específicos o segregados minimiza las oportunidades de inclusión social de estas personas; no sólo porque esos niños que presentan algún tipo de diversidad no pueden relacionarse con aquellos otros niños que acuden a los centros ordinarios, sino porque, al mismo tiempo, esos niños de centros ordinarios crecen sin un contacto con la diversidad. Además, el hecho de asistir a un centro especial suele relacionarse de forma inmediata con ciertos estereotipos que se trasladan directamente a la vida adulta. Entre otros, bajas cualificaciones académicas y profesionales, dependencia personal y económica de progenitores y tutores, y escasas oportunidades de independencia y relaciones sociales.

Es por ello que se debe considerar como algo prioritario e importante dentro de nuestro sistema educativo la inclusión de todos aquellos alumnos cuya posibilidad de desarrollo personal sea viable dentro del sistema ordinario.

Según el estudio coordinado por Symeonidou (2018) la relación entre la inclusión educativa y la inclusión social es directa. Coincidimos con él en que la educación inclusiva aumenta las oportunidades de interactuar entre iguales y la posibilidad de que surjan amistades entre alumnos con y sin diversidad funcional.

Además, todos los alumnos que reciben educación en centros inclusivos pueden obtener mejores resultados académicos que en centros específicos, donde se valoran más aspectos de autonomía y salida a la vida adulta. Con los apoyos personales y materiales necesarios en cada caso se puede posibilitar el acceso de estos alumnos a una

educación superior; lo que mejora ampliamente su preparación y salida al mercado laboral.

Por eso es tan importante valorar las posibilidades que ofrece la escuela y aprovechar todos los recursos a nuestro alcance para que la inclusión pueda ser una realidad. Conseguir que los responsables en política regulen la transición de un sistema a otro y que destinen los recursos necesarios para ello. Hay que asegurar la innovación como pilar fundamental en las políticas educativas, de forma que se mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Booth y Ainscow (2020) presentaron una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, donde afirman que este tipo de educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión. Coincidiendo con ellos, y con otros muchos autores e investigadores, podemos concluir que:

- La inclusión implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para poder atender a la diversidad de su alumnado.
- Este tipo de educación requiere el acceso al aprendizaje con la participación de todos los estudiantes.
- Se necesita una mejora de las escuelas tanto en lo que se refiere al personal docente como a los recursos materiales.
- Es necesario concienciar a la comunidad educativa (equipos directivos, profesores, padres y alumnos) con la realidad de que la diversidad no es un problema a resolver, sino una forma de enriquecer el aprendizaje de todos.

“La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva”⁴⁹.

⁴⁹ ¿Preguntas? Un atisbo de historia en el anexo 38.

Me enseñaron que el camino del progreso no es ni rápido ni fácil.

Marie Curie

CAPÍTULO XII

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

12.1. BIBLIOGRAFÍA

Adler, A. *El sentido de la vida*. Editorial Colección Austral. Madrid, 1975.

Agramunt, J.M. *Tratamiento y educación de los anormales de uno y otro sexo en la familia y en la escuela: acción del estado en este sistema educativo*. Sociedad española de higiene. Legado Roel. Colección de memorias premiadas, 1913.

Ainscow, M. *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. Londres, 2015.

Amaro Medina, L. *Las propiedades terapéuticas y educativas de la música*. Promos Promociones Empresariales, S.L Tarradell. España, 2000.

Aristóteles. *Política*. Editorial Gredos, S.A. Madrid, 1988.

Bence, L. y Méreaux, M. *Guía muy práctica de musicoterapia*. Cómo utilizar uno mismo las propiedades terapéuticas de la música. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, 1988.

Benenzon, R.O. *Musicoterapia: de la teoría a la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 2002.

Berger, P. y Luckman, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Bernabeu, N. y Golstein, A. *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Editorial Narcea, S.A. Madrid. 2009.

Betés de Toro, M. *Fundamentos de musicoterapia*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2000.

Blanco Guijarro, R. *Atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.

Blanquer Ponsoda, A. *Análisis de la Forma Musical*. PILES, Editorial de música S.A. Valencia, 1989.

Boecio, S. *Sobre el fundamento de la música*. Editorial Gredos, S.A.U. Madrid, 2009.

- Boltrino, P.J.** *Música y Educación Especial*. Ediciones de la Orilla ACG S.A. Buenos Aires, Argentina, 2006.
- Booth, T. y Ainscow, M.** *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Editado por CSIE. UK, 2002.
- Borsani, M.J. y Gallicchio, M.C.** *Integración o exclusión: la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2008.
- Burton, R.** *Anatomía de la melancolía II*. Edición: Asociación Española de Neuropsiquiatría. Madrid, 1998.
- Cantos Pérez, G.** *Una aproximación a la educación especial. El alumnado con discapacidad motórica en la escuela*. Editorial Guillermo Castilla. Málaga, 2008.
- Campbell, D.** *El efecto Mozart*. Ediciones Urano, S.A. Barcelona, 1998.
- Carrasco, M.P.** *Cómo educar a tus hijos con la música*. Ediciones Palabra, S.A. Madrid, 2004.
- Caudet Yarza, F., Agudo Cadarso, I. y Barranco Schnitzler, B.** *Musicoterapia: melodías para la salud*. Editorial Astri. Molins de Rei. Barcelona, 2003.
- CiDd: II Congrés International de DIDÀCTIQUES.** *La educación Musical del niño con Necesidades Especiales*. Universidad de Granada. Granada, 2010.
- Cohen, L. y Manion, L.** *Métodos de Investigación Educativa*. Ediciones La Muralla. Madrid, 1990.
- Copland, A.** *Cómo escuchar la música*. Ediciones F.C.E. España, S.A. Madrid, 1995.
- Creswell, J.** *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. SAGE Publications. California, 2014.
- Cuenya, L. y Ruetti, E.** *Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología*. Revista Colombiana de Psicología, 19 (2). Colombia, 2010.
- Defontaine, J.** *Manual de reeducación psicomotriz. Terapia y reeducación psicomotriz*. Ed. Médica y Técnica, S.A. Barcelona, 1978.
- Delamont, S.** *Ethnography and participant observation*. In C. Seale, G. Gobo, Grubium, J.F. and Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. London, 2004.
- Deutsch Smith, D.** *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, 4ª edición. Pearson Educación, S.A. Madrid, 2003.

Domingo Palomares, H. *De la institucionalización de la deficiencia al respeto a la diferencia (Una larga historia de marginación)*. Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. Palma de Mallorca, 1983.

Edgerton, E. y Lagness, R. *Method and style in the study of the culture*. Chandler and Sharp. San Francisco, 1977.

Edgerton, R.B. *The cloak of competence. Revised and updated*. University of California Press. Berkeley, 1993.

Eliot, T.S. *La tierra baldía y otros poemas*. Ediciones Picazo. Barcelona, 1977.

Escudero, J. *La investigación -acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3. 1987.

Fernandez García, E. *La música también es para ti*. Ediciones Adeo. Granada, 2011.

Fernández, F. *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Revista de Ciencias Sociales, 2 (96), 2002.

Fernández, M y AA. (Marisa Fernández, Leonor Morante, Stella Caniza de Páez, Graciela Ricci, Norma Gil, Ricardo Iglesias, Araceli Bechara, Ana Radio, Silvia Ramírez, A. Crestanello, A. Pérez, N. Fusario, V. Borghetti y Liliana Johansen). *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades educativas*. Editorial CEP S.L. Humanes de Madrid, 2009.

Field, A. *Discovering Statistics using SPSS*. SAGE. Los Ángeles, 2009.

Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa. Madrid- A Coruña*. Paideia Galiza y Morata, 2004.

Flores, M. *Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa*. Revista Digital Universitaria, 5, 2004.

Fubini, E. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial S.A. Madrid, 2005.

Gardner, H. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, Harper Collins Publisher, Inc. Nueva York, 1993.

Garrido, A. y Álvaro, J. *Psicología Social*. Mc Graw Hill. Madrid, 2007.

Gergen, K. *La ciencia psicológica en el contexto posmoderno*. In A. Estrada, y Z. Días, Construcciónismo Social. Aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Universidad de los Andes, 2007.

- González, O.** *La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela.* Cancionero Intercultural de Ortiz, M. A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización.* (pp. 27-65). Editorial Coimbra. Portugal, 2008.
- Grout, D.J.** *Historia de la música occidental I.* Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1984.
- Guba, E.G.** *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista,* 1981. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Akal. Madrid, 1983.
- Guba, E. y Lincoln, Y.** *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa.* In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research.* Londres, 1994.
- Gubrium, J. F. y Silverman (EDS).** *Qualitative Research Practice.* Concise paperback edition. SAGE Publications Ltd. London, 2007.
- Guillemin, A.** *El mundo físico: gravedad, gravitación, luz, calor, electricidad, magnetismo, etc.* Montaner y Simón. Barcelona, 1882.
- Hammersley, M.** *Ethnography: problems and prospects.* Routledge. Vol.1, March, 2006.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.** *Etnografía: Métodos de investigación.* Editorial Paidós. Barcelona, 1994.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.** *Metodología de la investigación.* McGraw-HILL. Interamericana Editores, S.A. de C.V. México D.F., 2010.
- Hernández Vázquez, M.D.** *La alegría de aprender música en el cole.* Editorial Popular, S.A. Madrid, 1986.
- Igoa, E. y AA** (Enrique Igoa, Santiago Lanchares, Sebastián Mariné, Ricardo Moyano, David del Puerto, Jesús Rueda, Ananda Sukarlan, Polo Vallejo, Edson Zamprónha) *Cuaderno de música abierta "música abierta". Cuadernos de música para discapacidades. Afectación mano derecha.* Editorial Fundación Música Abierta. Urueña, Valladolid, 2009.
- Itard, J.M.G.** *El niño salvaje.* Editorial Artefakte. Iruña, 2012.
- Kaplan, G.** (Coordinadora general). *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales.* Editorial CEP S.L. Humanes de Madrid, 2009.
- Kuhn, T.** *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago University. Chicago, 1962.
- Lacarcel Moreno, J.** *Musicoterapia en Educación Especial.* Universidad de Murcia, 1995.

Lane, H. L. *The Wild Boy of Aveyron*. Editorial Harvard University Press Cambridge. Massachusetts, 1993.

LASSO, L. *Tratado legal sobre los mudos*. 1550. (Copia impresa en Madrid en 1919 por Sobrinos de la Suc. De M. Minuesa de los Ríos, Miguel Servet, 13).

Lopez Moya J. *Problemática actual de la sordera. Guía para comprender, enfocar, ayudar y querer a las personas con problemas auditivos*. Editmex, S.A. Madrid. 1995.

Maanen, J.V. *Tales of the Field: on writing ethnography*. The University of Chicago Press. E.E.U.U., 2011.

MacMillan, D. L., Keogh, B. K. y Jones, R. L. *Special education research on mildly handicapped learners*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 686-724). New York: Macmillan. 1986.

Marchesi Ullastres, A. *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Documento de trabajo 11, 2003.

María Martínez, L. *La Biblia: Nuevo Testamento*. S.A. de Promoción y Ediciones Club Internacional del Libro. Madrid, 1975.

Marshall, C. y Rossman, G. *Designing Qualitative Research*. Sage. Londres, 1999.

Masterman, M. The Nature of a Paradigm. In Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press. London, 1970.

Maykut, P. y Morehouse, R. *The Falmer Press teachers' library, 6. Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Falmer Press/Taylor & Francis, Inc. 1994.

Medina, C. *Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo*. Ciencia e Ingeniería Neogranadina, 2001.

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. Artículo de la revista de educación del MEC. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, España. Número extraordinario 2010.

Merriam, S.B. y Greiner, R.S. *Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and analysis*. Editorial: Jossey-Bass. Hoboken (N.Y.), 2019.

Patton, M. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sag, 1990.

Paracelso. *Obras completas*. Editorial Renacimiento. España, 1992.

- Piantoni, C.** *Expresión, Comunicación y Discapacidad: Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.* Narcea, S.A de Ediciones. Madrid, 2001.
- Piston, W.** *Armonía.* Editorial labor, S.A. Barcelona, 1991.
- Platón.** *La república.* Editorial Iberia, S. A. Barcelona, 1966.
- Popper, K.** *La lógica de la investigación científica.* Editorial Tecnos. Madrid, 1962.
- Proust, M.** *En busca del tiempo perdido.* Editorial Santiago Rueda. Buenos Aires, 1979.
- Ramos de Pareja, B.** *Música Práctica.* Editorial Alpuerto, S.A. Madrid, 1990.
- Ricoy, C.** *Contribución sobre los paradigmas de investigación.* Revista do Centro de Educação, 2006.
- Rivas González, H.** *Abordaje Musicoterapéutico en niños con déficits psico-físicos. Manual para enfermos, matronas y educadores.* Colección Terapias alternativas Volumen 3. Ediciones A. del Pozo Sarachaga. Vigo, 2009.
- Rojas, E.** *Vive tu vida.* Ediciones Planeta Madrid, S.A. Madrid, 2013.
- Rueger, C.** *El botiquín musical.* RBA Ediciones de Librerías, S.A. Barcelona, 1998.
- Ruillier, J.** *Por cuatro esquinitas de nada.* Editorial juventud. Barcelona, 2005.
- Sacks, O.** *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos.* Editorial Anagrama, S.A. Barcelona, 2003.
- Sainz de la Maza, A.** *Cómo cura la musicoterapia: cómo armonizar cuerpo y mente a través de la música.* RBA Libros, S.A., Barcelona, 2003.
- Salend, S. J.** *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms.* Editorial Columbus. OH: Merrill, 1998.
- Samuel.** Libro primero, capítulo 16,23. Biblia.
- Schmidt Neumann, J.** *Importancia del ritmo musical en la formación del individuo.* Revista musical chilena. Universidad de Chile, Facultad de Artes-Departamento de Música Vol.31, No. 139-1, 1977.
- Souris, A. y AA.** *Polyphonie, Le Rythme Musical, Biblioteca de Estudios Musicales, Segundo Cuaderno.* Revista editada por Richard-Masse, 1984.
- Sparkes, A. y Smith, B.** *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product.* Editorial Routledge. Londres, 2014

Thayer Gastón, E. *Tratado de musicoterapia*. Editorial Paidós, S.A. Barcelona, 1968.

Toch, E. *Elementos constitutivos de la música. Armonía, melodía, contrapunto y forma*. Idea Books, S.A. Barcelona, 2001.

Vannier, L. *Typology in Homeopathy*. Beaconsfield Publisher. Julio, 1992.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta. Madrid, 2015.

Wilhelm, R. *I Ching: El libro de los cambios*. Editorial Edhasa. Argentina, 2000.

Wills, P. y Peter, M. *Música para todos: desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Ediciones Akal S.A. Madrid, 2000.

Wedell, M. *Planning for Educational Change. Putting people and their contexts first*. Editorial Continuum. 2009.

Wolcott, H. *Writing up qualitative research*. SAGE Publications. Reino Unido, 2001.

Wolcott, H. *Ethnography: A way of seeing*. Altamira Press. Reino Unido, 2008.

12.2. WEBGRAFÍA

Azorín, C. y Ainscow, M. *Guiding schools on their journey towards inclusion*. International Journal of Inclusive Education, 1-19. 2018. Texto completo en la página: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1450900>.

Echeita, G. *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Aula Abierta, 46, 17-24. 2017. <https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Echeita.%202017.%20EI%20Sonrisas%20y%20lagrimas%20.pdf>.

Gartner, A. y Lipsky, D. K. Beyond special education: Toward a quality system for all students. Harvard Educational Review, 57(4), 367-395. 1987. Artículo completo en la página: <https://www.hepg.org/her-home/home> (18/10/2020).

Göransson, K. y Nilholm, C. *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. European Journal of Special Needs Education, 29 (3), 265-280. 2014. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1036591>. (02/10/2020).

López, M. *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra*, 2007. <https://books.google.es/books?id=UUGmrVCupiAC&printsec=frontcover&#v=onepage&q&f=false>. (15/10/2020). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127952>. (18/10/2020).

Messiou, K. *A Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?* International Journal of Inclusive Education, 21 (2), 146-159. 2017.

Murillo, J. y Hernández, R. *Hacia un concepto de justicia social.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (4), 8-23. 2011. http://www.rinace.net/javier.murillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf

Pérez Elizalde, I. *Musicoterapia: La utilización de las actividades musicales en el campo de la Psiquiatría.* (Ponencia presentada en el Congreso Virtual de Psiquiatría.com año 2005). Artículo completo en la página: http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/Musicoterapia_utilizacion_actividades_musicales_psiquiatria.shtml. (27/12/14. 10:38h).

Salend, S. J. y Garrick, L. M. *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators.* Remedial and Special Education, 20(2), 114-126. 1999. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.7604&rep=rep1&type=pdf> (18/10/2020).

Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M. y Peck, C. A. *Strategies 68 that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive classrooms.* Exceptional Children, 62, 125-137. 1995. Artículo completo en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299506200203> (18/10/2020).

Slavin, R. E. y Madden, N. A. *La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar.* Perspectivas, XVI (4), 473-493. Universidad de Alicante. 1986. <https://core.ac.uk/download/pdf/16374961.pdf>.

Slee, R. *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?* International Journal of Inclusive Education, 17 (8), 895-907. 2013. <http://vuir.vu.edu.au/22871/>. (18/10/2020).

Soledad, M. y Carvajal, D. *El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad.* Revista para el aula, 14 (pp.47-48). Ediciones IDEA. Santa Cruz de Tenerife. 2015. <https://studylib.es/doc/5495965/el-arte-como-herramienta-educativa--un-potencial-para...> (18/10/2020).

Stainback, S. y Stainback, W. *A rationale for the merger of special education and regular education.* Exceptional Children, 51(2), 102-111. 1984. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255009.pdf>. (15/10/2020).

Symeonidou, S. *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final.* Agencia Europea para las necesidades educativas

especiales y la inclusión educativa. Odense Dinamarca, 2018. https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_es.pdf. (18/10/2020).

12.3. PÁGINAS DE ARTÍCULOS, DATOS, CONCEPTOS E IMÁGENES

<http://www.encuentroeducativo.com/numero-1-noviembre-08/recursos-formacion-num-1/analisis-y-evolucion-del-concepto-de-necesidades-educativas-especiales/> (15/03/2015. 09:10h).

<http://www.vocesdecuenca.com> (24/09/2014. 10:15h).

http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/provinciacaceres/profesor-utiliza-globos-ensenar-musica-nina-sorda_218340.html (12/05/2014. 23:12h).

[http://www.pictotraductor.com/\(---](http://www.pictotraductor.com/(---))).

<http://www.laromanabayahibenews.com/2013/06/ensenar-musica-a-los-sordos-the-musee-seek-project-revolucionario-proyecto-del-hogar-del-nino-liderado-por-la-artista-dominicana-maria-batlle-con-la-colaboracion-de-music-and-the-deaf-y-de-la-escuela/> (08/11/2014. 09:20h).

http://es.wikipedia.org/wiki/Pedro_Ponce_de_Le%C3%B3n (23/03/2013. 23:47h).

www.wikipedia.org.

<https://www.somostriodos.com/wp-content/uploads/sites/4/2013/01/Alfabeto-en-lengua-de-signos-espa%C3%B1ola.png>.

<http://www.zierbena.com>

<http://cursoei3gloriafuertes.blogspot.com>

<http://af2toral.files.wordpress.com>

<http://educartecc.blogspot.com>

<http://inesmusica.wordpress.com>

<http://hipertextual.com/2015/04/musica-y-cuerpo-humano>.

<https://ec.europa.eu/eurostat> (---).

<http://www.biografiasyvidas.com>

<http://www.wikipekes.com>

<http://www.aspacesalamanca.org>

<http://www.vitrifolk.be>

<http://www.mercamania.es>

<http://www.artesanum.com>

<http://www.abaqueta.com>

<http://www.woodbrass.com>

<http://www.musicalbareda.com>

12.4. LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relación de recursos, deficiencias y tiempo en las necesidades educativas.

Gráfico 2: Número de alumnos por nivel educativo en España.

Gráfico 3: Número de alumnos ordinarios y ACNEEs según tipo de centro.

Gráfico 4: Número medio de alumnos por profesor y Comunidad Autónoma durante el curso 2014-2015.

Gráfico 5: Número medio de alumnos por profesor y Comunidad Autónoma durante el curso 2018-2019.

Gráfico 6: Variación de la ratio entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019.

Gráfico 7: Comparación de la ratio entre los años 2014-2015 y 2018-2019.

Gráfico 8: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Infantil por Comunidad Autónoma.

Gráfico 9: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Infantil por Comunidad Autónoma.

Gráfico 10: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados en Educación Infantil por Comunidad Autónoma.

Gráfico 11: Porcentaje de alumnos con y sin diversidad funcional en los centros ordinarios de la Provincia de Guadalajara.

Gráfico 12: Tipos de diversidad funcional presente en las aulas.

Gráfico 13: Porcentaje de abandono educativo temprano en el año 2013.

Gráfico 14: Porcentaje de abandono educativo temprano en el año 2018.

Gráfico 15: Porcentaje de abandono educativo temprano comparativo entre España y el resto de países europeos en el año 2013.

Gráfico 16: Porcentaje de abandono educativo temprano comparativo entre España y el resto de países europeos en el año 2018.

Gráfico 17: Comparación del porcentaje de abandono educativo temprano entre los años 2013 y 2018.

Gráfico 18: Los cuatro paradigmas según la teoría de Guba y Lincoln: positivismo, pos-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

Gráfico 19: Características de los paradigmas en relación con la realidad, el objeto de estudio y el método de investigación.

Gráfico 20: Proceso de trabajo desde la recogida de datos dentro del aula hasta la implantación de nuevas dinámicas.

Gráfico 21: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación infantil de los centros ordinarios.

Gráfico 22: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación primaria de los centros ordinarios.

Gráfico 23: Porcentaje de alumnos con n.e.e. en las aulas de educación secundaria de los centros ordinarios.

Gráfico 24: Número de casos por tipo de diversidad funcional en el segundo ciclo de educación infantil de los centros ordinarios.

Gráfico 25: Número de casos por tipo de diversidad funcional en educación primaria de los centros ordinarios.

Gráfico 26: Número de casos por tipo de diversidad funcional en educación secundaria de los centros ordinarios.

Gráfico 27: Porcentajes en relación al gusto por la música.

Gráfico 28: Número de sujetos según el motivo por el que les gusta o no la música

Gráfico 29: Porcentaje de alumnos que toca algún instrumento musical.

Gráfico 30: Número de sujetos que toca cada instrumento.

Gráfico 31: Opiniones sobre la cuantía de horas de música en la escuela en 1º de la ESO.

Gráfico 32: Opiniones sobre la cuantía de horas de música en la escuela en 2º de la ESO.

Gráfico 33: Diferencia entre sujetos que piensan que la música puede ayudarte a superar algún problema y los que no lo hacen.

Gráfico 34: Tipo de música que escuchan los encuestados cuando están contentos por número de sujetos.

Gráfico 35: Tipo de música que escuchan los encuestados cuando están tristes por número de sujetos.

Gráfico 36: Adjetivos con los que califican la música los encuestados por número de sujetos.

Gráfico 37: Influencia de la música en la personalidad de los encuestados por número de sujetos.

Gráfico 38: Importancia que los encuestados dan a la música en su vida por número de sujetos.

Gráfico 39: Porcentaje de la frecuencia en la que los encuestados escuchan música en casa.

Gráfico 40: Preferencias musicales de los sujetos encuestados.

Gráfico 41: Beneficios de la música para los sujetos encuestados.

Gráfico 42: Porcentaje de encuestados a los que les gusta la música y a los que no.

Gráfico 43: Porcentaje de encuestados a los que les gustaría, o no, añadir o cambiar cosas en las clases de música.

Gráfico 44: Cambios que los sujetos propondrían para las clases de música.

Gráfico 45: Porcentaje de alumnos que opinan que a todos se les enseñan los mismos contenidos dentro del grupo-clase.

Gráfico 46: Porcentajes sobre el significado de la música para los encuestados.

Gráfico 47: Porcentaje de encuestados a los que les gusta escuchar música y la frecuencia con la que lo hacen.

Gráfico 48: Porcentaje de encuestados que tocan algún instrumento musical o cantan fuera de las clases del colegio.

Gráfico 49: Porcentaje de alumnos que dan clases de instrumento o canto en conservatorio u otro tipo de escuelas o grupos de música.

Gráfico 50: Porcentaje del tipo de música que escuchan los encuestados cuando están contentos.

Gráfico 51: Motivos por los que los encuestados escuchan un determinado tipo de música cuando están contentos.

Gráfico 52: Porcentaje del tipo de música que escuchan los encuestados cuando están tristes o se sienten mal.

Gráfico 53: Motivos por los que los encuestados escuchan un determinado tipo de música cuando están tristes o se sienten mal.

Gráfico 54: Porcentaje de cuán importante es la música en la vida de los encuestados.

Gráfico 55: Porcentaje de encuestados a los que la música les ha ayudado en algún momento.

Gráfico 56: Porcentaje y tipo de ocasiones en las que la música ha ayudado a los encuestados.

Gráfico 57: Porcentaje de aquellos encuestados que piensan que la música ayuda, o no, a relacionarse con los demás.

Gráficos 58: Motivos por los que la música puede, o no, ayudar a los encuestados a relacionarse con los demás.

Gráfico 59: Elección de adjetivos con los que calificar un mundo sin música.

Gráfico 60: Porcentaje de encuestados que creen que el enfoque de las clases de música es, o no, adecuado.

Gráfico 61: Tipos de cambio que propondrían los encuestados para mejorar las clases de música.

Gráfico 62: Tipos de evaluación del trabajo de los encuestados en las clases de música.

Gráfico 63: Porcentaje de encuestados que piensan que la música te ayuda, o no, a estudiar otras asignaturas.

Gráfico 64: Tipos de música que escuchan los encuestados para trabajar o estudiar otras asignaturas.

Gráfico 65: Tipos de agrupaciones para trabajar dentro de la asignatura de música.

Gráfico 66: Porcentaje de encuestados a los que les gusta la forma de trabajo que se tiene en las clases de música.

Gráfico 67: Porcentaje de encuestados que cambiarían algo en la forma de explicar música en su escuela.

Gráfico 68: Propuestas de los encuestados para cambios en las clases de música.

Gráfico 69: Porcentaje de encuestados que afirman, o niegan, la igualdad de enseñanza musical a personas con y sin discapacidad.

12.5. LISTADO DE SIGLAS

ACNEAE: Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

ACNEE: Alumno con Necesidades Educativas Especiales.

ADA: Asociación de padres y amigos de adultos especiales.

AL: Audición y Lenguaje.

AMTA: American Association of Music Therapy.

APANDAGU: Asociación para personas con discapacidad auditiva de Guadalajara.

ATE: Auxiliar Técnico Educativo.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CACLM: Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

CDIAT: Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana.

CEE: Centro de Educación Especial.

CI: Coeficiente Intelectual.

CP: Centro/Colegio Público.

CRA: Centro/Colegio Rural Asociado.

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos.

EE: Enseñanzas Elementales.

EP: Educación Primaria.

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.

ESPO: Enseñanza Secundaria Post-obligatoria.

EUROSTAT: Oficina de Estadística de la Comisión Europea.

FEAPS: Federación de Entidades a favor de las Personas.

IES: Instituto de Educación Secundaria.

INEE: Instituto Nacional de Educación Especial.

LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación.

LOPEGCE: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

NEE/n.e.e.: Necesidades Educativas Especiales.

ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

PC: Proyecto Curricular.

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

Priv.: Privado.

PT: Maestro de Pedagogía Terapéutica.

TDAH: Trastorno del espectro Autista e Hiperactividad.

TGC: Trastorno General de Conducta.

TGD: Trastorno General del Desarrollo.

UE: Unión Europea.