REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016

# Actividad y experiencia en educación musical especial: un estudio en el contexto de México

**Leonardo da Silveira Borne** [1]
Universidad Nacional Antónoma de México
**Helena Muciño-Guerra**[2]
Universidade do Texas em El Paso (UTEP)

**Resumo:** Este escrito visa compreender a experiência e a atuação de professores de música que trabalham com pessoas com deficiência no contexto do México. A partir de um estudo multi-caso exploratório, usando entrevistas semi-estruturadas, discutimos os processos identificados nesta realidade à luz da teoria do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2008). As análises giram em torno: 1) à construção da experiência docente, 2) à construção de sua prática educativa, e 3) ao seu processo de formação para atuação em dita realidade. Em conjunto, estes aspectos nos oferecem subsídios à compreensão deste fenômeno e, consequentemente, proposições que têm o intuito de incorporar à formação do educador musical a realidade da educação musical especial.

**Palavras-chave:** Educação Musical Especial; formação de professores de música; trabalho docente

**Abstract:** This paper aims to understand experience and education practice of music teachers working with people with disability in Mexico. We conducted a multiple case and exploratory study, using semi-structured interviews. This study was built and analyzed under the theory of Teacher Work (TARDIF; LESSARD, 2008), transposed to music education. Throughout the manuscript, we discuss three main points about special music education: 1) building teacher experience, 2) building educational practice, and 3) the training received to teach in this context. Conceived as a whole, these aspects may support the comprehension of this phenomenon and, consequently, may be used to incorporate special music education in music teachers training.

**Keywords**: Special Music Education; music teachers training; teacher work

---

[1] Flautista, bacharel em música - Habilitação Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação - Educação Musical pelo PPG Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), graduando em Musicoterapia pela Faculdades EST (EST - São Leopoldo) e Professor Assistente da Universidade Federal do Ceará (UFC - Campus Sobral). Atuou e tem experiência profissional nas áreas de musicoterapia - avaliação, reabilitação, prevenção (deficiências mentais, cuidado paliativo, doenças neurodegenerativas); educação especial e inclusãoÉ membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (EDUCAMUS), vinculado ao PPG em Educação da UFRGS e do Seminario Permanente sobre Investigación e Innovación Didática (FES-Acatlán / UNAM-México).

[2] Bacharel em Música - habilitação clarinete pela Universidad Autónoma de Ciudad Juarez (UACJ). Mestre em Música - Educação musical pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doutoranda em Educação pela Universidade do Texas em El Paso (UTEP). Tem experiência como professora de música no nível básico e médio em várias instituições em Ciudad Juarez e Cidade do México, assim como de nível superior na Universidad Autónoma Benito Juarez de Oaxaca (UABJO), também tem experiência na área da educação musical especial com trabalho na oficina de musicoterapia da UNAM. Atualmente, realiza seu projeto de doutorado sobre formação e identidade de professores de música na zona de fronteira de Ciudad Juarez, Chihuahua (México) - El Paso, Texas (Estados Unidos).



BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**Primeras lecciones: una introducción a nuestro tema**

La educación musical es un área que está en constante desarrollo. Un testigo de esto es la cantidad de eventos y asociaciones científicas y académicas –como la ISME, el FLADEM, el RIME y el FORMEDEM, este último en el contexto Mexicano– que involucran esta temática y que buscan desplegar esfuerzos adicionales para que el área se torne consistente tanto en las artes como en las ciencias humanas. Sin embargo, aunque en México a partir del ciclo escolar 2006-2007 se contempla la educación musical en los programas educativos de la Secretaria de Educación Pública a nivel secundaria, esta realidad no es vista de la misma manera dentro de la educación básica (MÉXICO, 2006). Como investigadores del área de la educación musical, hemos percibido que los retos que este campo educativo tiene en México son aún mayores. El hueco formativo y de actuación es aún mayor en dichos contextos.

Una de las posibles explicaciones puede ser la propia legislación educativa de México. Por un lado, tenemos la nueva redacción de la constitución mexicana, que dice que el Estado debe de organizar y sostener instituciones de "bellas artes" y "artes y oficios", como dice el inciso XXV del artículo 73 de la constitución (MÉXICO, 2013). Por otro lado, el mismo conjunto de resoluciones menciona en algunos apartados que el ejercicio de la labor docente debe tener momentos de evaluación y capacitación, pero no es claro en cuanto a los requisitos para ingresar al servicio de educación básica o media superior[3]. Y esta realidad es tanto de la música como de las otras materias y áreas del conocimiento.

La práctica que hemos observado en nuestro cotidiano es la contratación de profesionales con diplomas en música en las escuelas básicas y media superior, sin embargo, es común que, durante la preparación de estos profesionales, sus carreras

[3] Documentos para consulta: Ley General del Servicio Profesional Docente, en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 y respectiva reforma de esta ley, disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013. Consulta el 16 de julio de 2015.



no tengan énfasis en la educación musical, sino en la interpretación o musicología. Por no haber una determinación legal que establezca que los maestros de música deben tener formación específica en educación musical para actuar en la escuela (como ocurre en otros países, como Brasil, por ejemplo), se perpetúa la idea en el imaginario colectivo que el estudiar música es estudiar para ser intérprete o director, pero no para ser maestro de música. Como consecuencia, las instituciones de enseñanza superior no muestran preocupación con la formación de estos profesionales como futuros profesores o maestros de música, aunque la literatura del área de formación de maestros sea contundente al afirmar que sí es necesaria la estructura curricular, organizacional e institucional que no se limite a clases de didáctica al final de una carrera (BASTIÃO, 2010; PENNA, 2010).

Si la formación del maestro de música ya es un asunto problemático –sea por las concepciones, sea por la falta de currículos con este enfoque– la formación para actuación dentro de la escuela básica es poco común y para el maestro que quiere actuar en el área de la educación especial (el enfoque de este escrito) es aún más improbable. En un estudio anterior (BORNE, 2016), vimos que la educación especial no es contemplada en ninguno de los 21 currículos mexicanos de la carrera de educación musical consultados, y, en apenas uno, hay dos materias de musicoterapia.

Aun así, hay profesionales que se dedican al área de educación musical especial –sea en tiempo completo o no, compartiendo los momentos de enseñanza con otras actividades, como instrumentista en orquesta, maestro de música en la escuela, investigador, entre muchas otras. Con esto en mente, nos empezamos a cuestionar ¿cómo los maestros que trabajan con educación musical especial desarrollan sus actividades? Tanto o más importante que esto, otra pregunta que surge es ¿de qué manera los maestros realizan sus formaciones para trabajar en dicho contexto? En este sentido, nuestro objetivo en este estudio es comprender los procesos formativos y la actuación educativa de maestros de música que trabajan con personas con discapacidad en el contexto de México.



Con el propósito de facilitar la lectura del presente capítulo, explicamos los principales conceptos que manejaremos: educación musical especial y formación de maestros de música. Acto seguido, expondremos nuestro marco referencial, la teoría del trabajo docente (TARDIF; LESSARD, 2008) y el camino metodológico que hemos recorrido. A continuación, nuestro análisis es realizado para, por ende, concluir nuestros pensamientos con algunas sugerencias en lo que tangencia la experiencia y las actividades de maestros de educación musical especial.

## Algunos conceptos orientadores

### Sobre formación de maestros de música

Al hablar de la formación de maestros, nos referimos a una formación que supone implícitamente una interdisciplinariedad interna y requiere de ella, ya no sólo como exigencia para el tratamiento adecuado de la situación educativa, sino también, y sobre todo, por la conexión y modificación recíproca que se establece en el vínculo del conocimiento de una campo determinado (en este caso el musical) del saber con el conocimiento propiamente educativo. Por formación de profesores de música, en resonancia con Bastião (2010), nos referimos a los profesionales con competencia musical y educativa que actúan de forma articulada en los diferentes espacios culturales e instituciones de enseñanza en el área específica de la música.

Consideramos que la formación del maestro de música no necesariamente se da a través de un curso universitario orientado para tal propósito, también el desempeño en el aula es fundamental para el aprendizaje de la profesión ya que debe existir una articulación entre teoría y práctica desde el inicio de la formación de profesorado (PENNA, 2010). De manera similar, es necesario contemplar una formación reflexiva y activa por parte del profesorado (BASTIÃO, 2010), a través de la cual podemos enfrentarnos con la realidad del aula y observar carencias que poco a poco iremos llenando con otros cursos, diplomados, literatura, etc., que nos lleve a


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



actualizarnos y desarrollarnos en el quehacer docente de forma cada vez más efectiva.

**Educación musical especial**

En general, los sistemas educativos regulares se basan en suposiciones sobre las capacidades humanas dichas “normales”, esto es, las que dentro de un amplio rango se consideran como tales. Ahora bien, hay personas que no entran en este rango de capacidades y son los que reciben (o deben de recibir) educación especial de acuerdo con el tipo de disfunción que presenten (WOODHOUSE; MCDOUGALL, 1986). Sin embargo, esta educación especial no debe ser realizada en guetos específicos a las personas con discapacidad, sino que en un contexto lo más similar a vida cotidiana de estas personas. Este es el principio básico de la inclusión escolar (BEYER, 2005), en el cual a la persona con discapacidad son ofrecidas diversas oportunidades para desarrollarse. Una de estas posibilidades es la educación musical.

Conforme nos dice otro autor (OTT, 2011), gracias a los factores atractivos de la música, ella puede ser increíblemente efectiva en un contexto educativo especial. La educación musical especial busca atraer a personas con discapacidad a la interacción, aunque esta resulte difícil para ellos, persigue el cantar o vocalizar cuando los alumnos no pueden hablar, persigue la posibilidad de tocar un instrumento cuando se tiene dificultad para mover brazos o manos, y a expresarse por sí mismos a través del canto, la ejecución y el movimiento en formas en las que no habían sido capaces antes. Es importante aclarar que nos referimos a la educación musical especial como la utilización de recursos pedagógicos para la práctica de la docencia musical enfocada a estudiantes con necesidades diferentes de aprendizaje, la cual requiere de recursos y conocimientos específicos para ser llevada a cabo, como conocimientos generales sobre distintos déficits cognitivos con los que se trabajará en las aulas al impartir clases de música, conocimiento de lengua de señas u otros.


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**Pizarrón, borrador y plumón; o cómo pensamos nuestra base teórica**

Teniendo en mente la compresión de la formación y la actuación de maestros de música que trabajan en el contexto de la educación especial, proponemos la mirada hacia el trabajo docente. Una teoría de la docencia como profesión de interacciones humanas, como la propuesta por Tardif y Lessard (2008), nos induce a una perspectiva interesante y adecuada, pues nos subsidia elementos para el análisis de las actividades, de la identidad (el status) y de la experiencia del maestro, no obstante, las tres son indisociables en la práctica. Para el análisis aquí propuesto nos vamos a enfocar en apenas dos: la actividad y la experiencia. No desechamos el status, sin embargo, este no será nuestro enfoque en esta ocasión. De manera breve, vamos a trazar algunos aspectos de estas tres dimensiones.

El panorama propuesto por dichos autores considera que ese trabajo docente es una profesión de interacciones humanas, lo que significa "estudiar la docencia en cuanto refiriéndonos a una actividad laboral desarrollada en una organización de trabajo, en la cual los maestros interactúan con otros actores" (p. 75). Aunque la teoría no sea pensada para la educación musical, sino para los contextos educativos más generales, la transposición para un contexto más específico como el nuestro ya fue hecho (KRÜGER, 2006; BORNE, 2016; BORNE; MAFFIOLETTI, 2015), puesto que la docencia es una "manera de trabajo sobre el humano, con el humano, en el cual el trabajador se relaciona con su objeto bajo el modo fundamental de la interacción humana, del cara a cara con el otro" (p. 275). Como dice Krüger (2006), docencia y música comparten este carácter social e interactivo, aunque en algunos momentos su práctica -docente o musical- sea solitaria (como estudiar un instrumento en casa o planear una clase), en muchos otros es interactiva, como la práctica musical en grupos o la práctica educativa.

La actividad es respecto de todas las acciones cotidianas practicadas por el maestro, sea el enseñar, el hacer, el interactuar, que deben de ser determinadas en función de un objetivo, el del aprendizaje y de la socialización de los alumnos. Esta



dimensión actividad nos permite el análisis, entre otros, de los pares conceptuales "trabajo solitario y trabajo colectivo, autonomía en la clase y control en la escuela, tarea prescrita y tarea real, currículo formal y currículo real, educación e instrucción de los alumnos" (p. 278). En esta dimensión también es aceptable el análisis de las interacciones de los maestros no solo con los alumnos, sino con otros maestros, equipos directivos y otros profesionales.

Ya la experiencia es la "labor de manera como es vivida y recibe significado por él [trabajador] y para él" (p. 51), es decir, el conocimiento que el maestro tiene sobre su propia profesión y práctica, el contacto directo con este trabajo. Esa experiencia puede ser entendida (o adquirida) de dos maneras: a partir de los hechos y situaciones que resuenan y reiteran en la labor,y a partir de la intensidad y la significación de hechos y situaciones vividas por un individuo, es decir, "la noción de verdad de su vivencia práctica" (p. 285). La experiencia no debe de ser simplificada a la yuxtaposición de conocimientos, habilidades y competencias obtenidos con el trabajo y con la práctica, sino considerada como un encadenamiento, una concatenación, una yuxtaposición de estas prácticas, así como su análisis debe buscar vislumbrar estos factores -o parte de ellos.

**Recorriendo los pasillos de la escuela y los pentagramas de la partitura**

Por buscar una comprensión y descripción de una realidad en sus diferentes perspectivas y contextos, y por no crear un ambiente experimental, metodológicamente esta investigación que se ubica en el campo de las investigaciones cualitativas. Esta naturaleza cualitativa busca la comprensión e interpretación de hecho, incluyendo toda la subjetividad de los participantes y de los investigadores, ya que no está enfocada en una realidad que se puede contabilizar.

Como estrategia de investigación, optamos por el estudio de casos múltiples exploratorio. Se elige el estudio de caso porque su naturaleza es empírica y basa en las experiencias, a través de un análisis profundizado de un fenómeno (YIN, 2005). Su variante múltiple es debido a la replicación del mismo instrumento con diferentes



participantes, pero cada quien con sus realidades y contextos, pues sigue una lógica de réplica. Por fin, el adjetivo experimental se refiere a la investigación que envuelve el contacto con sujetos que tienen o tuvieron experiencias de uso práctico con la situación problema poco investigada, ya que se tratan de situaciones vividas con los investigados (GIL, 2002).

La colecta de datos fue realizada a través de entrevistas semi-estructuradas con dos maestros mexicanos que imparten clases de música a niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad o trastorno, llevadas a cabo en el primer semestre de 2014. La entrevista contó con diversas preguntas que toman a partir de sus vivencias, aspectos de formación y de actuación en el contexto de la educación musical especial. Las entrevistas fueron analizadas en dos niveles: 1) lectura individual, examinando los conceptos o detalles importantes, agrupándolos en centros temáticos; y 2) síntesis de los datos entre los participantes, buscando incidencias comunes entre ellos y detallando las peculiaridades.

Con los datos en manos, empezamos nuestro análisis basado en la teoría de Tardif y Lessard (2008), enfocándonos, como anteriormente se ha dicho, en las dimensiones actividad y experiencia. De esto, resulta un análisis dividido en dos partes (actividad y experiencia) que, a su vez, fue subdividida en: *planeación, materiales, práctica, evaluación; formación, saberes y vivencias.* Para mantener la ética de la investigación, manteniendo la privacidad de nuestros participantes, sus nombres han sido cambiados.

## De sonidos, escrituras e historias - la formación y actuación de los maestros

Buscando intensamente el entendimiento de las actividades y experiencias docentes, iniciaremos el análisis de los datos siguiendo las categorías antes mencionadas, describiendo cada una de las subcategorías a medida que son presentadas en el escrito.



**Experiencia**

Nuestra primera categoría que tomamos en cuenta para la construcción de las prácticas docentes en el contexto de la educación musical especial fue la experiencia. A partir de las ideas de Tardif y Lessard (2008) sobre la experiencia, buscamos en esta categoría vislumbrar los siguientes ámbitos: saberes, formación y vivencias, que fueron artificialmente separados, ya que el quehacer docente es indisoluble.

**Formación y Vivencia**

En este ámbito quisimos conocer más acerca del involucramiento de los maestros con los conocimientos respecto de la educación musical especial, al mismo tiempo en el que nos interesó observar cómo nuestros entrevistados llegaron a la práctica de la educación musical especial. De acuerdo a sus testimonios, podemos percibir que al principio de sus carreras de educación superior no tenían una inclinación por esta área educativa, sin embargo, sus vivencias los llevaron a esta realidad. De manera similar, tomamos en cuenta los cursos que los maestros tomaron a lo largo de su práctica docente, considerando tanto los de formación inicial como los de su educación continua.

Empezamos percibiendo que los dos maestros participantes tienen su licenciatura en música, pero con diferentes enfoques (educación musical o interpretación musical). Sin embargo, su contacto con el contexto de la discapacidad no ocurre antes de su inserción en la propia práctica con personas con discapacidad. En el caso del maestro Luis, después de titularse en interpretación musical empieza a impartir clases de instrumento a niños invidentes, a partir de ahí comienza su búsqueda de herramientas para su desarrollo laboral y, gracias a una doble licenciatura en diseño gráfico, produce un material adaptado a su realidad educativa. La maestra Diana, por otra parte, tiene su primer contacto a partir de su servicio social, al fin de sus estudios de licenciatura en educación musical. Este


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



hecho la lleva a ampliar sus conocimientos y habilidades fuera de los propios encuadres de su licenciatura (como lenguaje de señas, braille, musicografía braille y musicoterapia). Observemos el testimonio de Diana.

> *Pues creo que... Mi experiencia fue que me aventé, así… tal cual... De "a ver qué va pasando", y después me di cuenta que sí, que tenía que saber, por lo menos, características básicas de cada una de las discapacidades. Porque, yo no sabía por ejemplo cómo reaccionaban ante tales situaciones una persona con autismo. (Diana)*

Esta formación de la maestra está acorde al *praticum* propuesto por Pimenta (2009). El *praticum* hace referencia a un concepto –que es creado a partir de las ideas de los saberes docentes (TARDIF, 2002) – el cual dice que hay una continuidad entre la formación institucionalizada (inicial o continua) del maestro y su propia práctica, donde los maestros constituyen "sus saberes como *praticum,* es decir, lo que constantemente refleja *en la* y *sobre la* práctica" (PIMENTA, 2009, p. 29). Con esto en mente, notamos que la maestra Diana busca un saber constante que empieza y es enfocado en y sobre su práctica. La búsqueda de la maestra no es solo por el conocimiento, sino que surge a partir de sus experiencias y se refleja en una mejora en su actuación docente.

Aunando el testimonio anterior con las entrevistas en su totalidad, percibimos que hay dos tipos de formación, además de la formación musical. Por una parte, existe la preocupación por una preparación práctica en cuanto a la instrumentalización de algunas habilidades, como el uso del braille o la lengua de señas, sin la preocupación con una formación holística y humanista. El otro tipo de formación reportada es una preocupación en los individuos como un todo, en donde se busca una integralidad del individuo, sin dividirlo en partes. Sin embargo, esta formación solo es buscada por Diana, que se va a reflejar en sus propios deseos futuros, puesto que ha estudiado una maestría y un doctorado en cognición musical, en donde se enfoca en el desarrollo de niños con discapacidad a partir de intervenciones musicales.


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**Saberes**

Otro aspecto que enfocamos en nuestro estudio fue cuáles son los saberes que los maestros entrevistados creen que son necesarios para el desarrollo de sus actividades. Por *saberes* nos referimos a otro concepto acuñado por Tardif: saberes son los que se desarrollan "con sus experiencias de vida e historial profesional [de los maestros], entre sus relaciones con estudiantes en la clase y con otros actores en la escuela" (2002, p. 11).

Al revisar las respuestas de las entrevistas, pudimos percibir que, por un lado, existe el interés por profundizar mucho más en los conocimientos con los que ya se cuenta, al encontrar una preocupación por un mayor desarrollo de los saberes que actualmente ya son *puestos en práctica. Un ejemplo de esto se puede observar en:*

> *Conocimientos en educación en general y sobre las herramientas de las que las personas con discapacidad se valen. (Luis)*

El maestro continúa más adelante, al detallar qué tipo de saber le gustaría desarrollar en este momento:

> *Me gustaría profundizar conocimientos sobre musicografía braille. (Luis)*

Observemos ahora otra perspectiva, en la cual el participante presenta otras preocupaciones que emergen de su contexto laboral, y que son derivadas de su experiencia con otras discapacidades.

> *Pues creo que sería en todo, porque en realidad no es que sea experta en nada. Sé que… que me falta muchísimo y… no sé si sea bueno o malo pero he trabajado con tantas [discapacidades] que en la que más me he especializado es en ciegos pero, aun así, no… no lo sé todo. Pero sí me gustaría a lo mejor, tomar algún curso. Lo que he pensado es en tomar una carrera de rehabilitación [enfocado hacia la fisioterapia] que es más o menos parecido, o es lo más cercano en México a algo de musicoterapia. (Diana)*

La maestra Diana por el hecho de trabajar en contextos muy diversos presenta otras expectativas para la adquisición de saberes. Ella considera que para su crecimiento profesional necesita ampliar su formación hacia otras áreas del saber, al mismo tiempo en el que también piensa en profundizar sus saberes en áreas en las que ya se ha desenvuelto. Para nosotros, esto indica una inquietud por



la integralidad tanto de la formación como por la de los sujetos con los que los maestros interactúan. Con esto en mente, las diferencias observadas entre los entrevistados también nos mueven a considerar que los contextos en que están insertos son propulsores de cuestionamientos que, a su vez, los llevan a buscar formaciones complementarias para mejorar su práctica.

**Actividades**

En esta sección nuestro interés fue el de conocer la estructura del propio quehacer educativo de cada maestro. La dimensión *actividad* (TARDIF; LESSARD, 2008), como ya dicho, toma en cuenta este universo del quehacer docente, a partir del cual dirigimos nuestra mirada en cómo el maestro planea, qué materiales utiliza, cómo lleva a cabo sus clases y cuál es su forma de evaluación. A partir de estos datos, dibujamos su actuación dentro del aula. Delimitamos cada una de estas subcategorías a continuación.

**Planeación**

A través de las entrevistas hechas, percibimos que hay formas muy distintas de planear las clases. Por un lado, encontramos que la planeación es en base solamente al método del instrumento musical, y, por otro lado, uno de los participantes relata dos maneras de planeación, pues es docente de cursos libres al mismo tiempo que desarrolla una investigación doctoral. En este último caso podemos observar que hay una planeación estructurada en base a un protocolo de investigación, que sigue normas y patrones más rígidos que su práctica como maestra de cursos libres. Observemos algunos ejemplos de lo que nos mencionan los maestros.

> *Ahorita sí tengo… actividades con ciertos objetivos. Pero justo esto de que tampoco sé si va a ir el niño chiquito y solo se va a quedar la grande, necesito moverlas [las actividades] mucho. Como que siempre es muy vivencial, pero sí, totalmente… las tengo que adecuar, casi al momento. (Diana, hablando del contexto de cursos libres)*



> *Llevo un método… llevamos un método y voy siguiendo el método, voy avanzando las lecciones con el método y también tenemos las partituras que tenemos que sacar con la orquesta… ahí es donde me tengo que tomar un poco más de tiempo para ver lo que se necesita. (Luis, sobre su alumno invidente en un contexto de educación regular)*

Es interesante percibir en la integralidad del testimonio de Diana que su práctica como maestra de educación especial va de acuerdo con el estado anímico, el ritmo y el desarrollo de los participantes, teniendo en cuenta el flujo cambiante del alumnado. En este sentido lo que propone la maestra son objetivos descritos en ideas generales que son adecuados a las necesidades del contexto y del momento y, a partir de estos objetivos, es que Diana define y realiza sus actividades en el aula.

**Materiales**

En lo que respecta a los materiales utilizados en las clases, podemos observar que al no tener acceso a materiales específicos para la práctica educativa especial, sean materiales didácticos diseñados para personas con discapacidad, los maestros empiezan a crear o adaptar los materiales que tienen a su disposición y que no fueron creados para la educación musical especial. Por una parte, Luis menciona que hizo una traducción del método de flauta que utiliza en los cursos que imparte para personas videntes. Para esta traducción se valió de sus conocimientos como diseñador gráfico, a través de una impresora braille, para proveer del material necesario a sus alumnos. Veamos lo que dice el maestro:

> *Te explica aquí con tinta lo que es el tema y abajo en braille para que las personas lo lean… entonces va abordando los temas poco a poco… y ya se van abordando las lecciones. Yo lo traduje todo, son varias páginas y cada página aborda un tema […] estos libros salió (sic) muy caro hacerlos porque la impresora sale muy cara. Lo hice en tinta y en braille. (Luis)*

Por otra parte, Diana hace referencia no a un material específico sino a un abordaje didáctico-musical[4], con el cual tuvo un contacto inicial durante su

[4] El abordaje de Pierre van Hauwe.



licenciatura. Sin embargo, cree que la mejor alternativa para su práctica es tener un conocimiento en diferentes abordajes y métodos, y, a partir de esto, desarrollar su propia manera de impartir clases. La maestra lo resume en pocas palabras, al decir que:

> Pues voy agarrar un poco de esto, porque me sirve ahorita. (Diana)

En otro momento, la maestra dice que:

> *He llevado mis propios instrumentos [musicales] y todo, pues la escuela… no me los proporciona. (Diana)*

Sin embargo, en su testimonio Diana hace referencia al uso de una guitarra, instrumentos Orff y la utilización de instrumentos de percusión, pero que no constituyen la base de su práctica docente. Teniendo en mente los procesos de planeación y los materiales usados, en la próxima sesión nos dedicaremos a describir las clases y los momentos educativos de los maestros entrevistados.

**Práctica**

En referencia a este apartado sobre la práctica, buscamos en las entrevistas elementos que nos brinden pistas de cómo son las situaciones en la clase, en las cuales maestro y alumno interactúan en el aula. En los testimonios encontramos que las clases son organizadas de manera grupal, en donde percibimos que en algunos casos los alumnos con discapacidad o están en proceso de integración o en proceso de inclusión (BEYER, 2005) con los demás estudiantes sin discapacidad.

> *[…] como doy clases con otros niños que no tienen ningún tipo de discapacidad, y estos tienen una conciencia del entorno. El hecho de tratar de ser o convivir… [las] personas que no tienen ningún tipo de discapacidad con alguien que tiene discapacidad. Lo veo en mi clase […], no saben cómo tomar la persona invidente, la agarran de la mano… siendo que el invidente se toma del hombro. (Luis)*

El maestro continúa su relato sobre la dinámica en clase:

> *Yo doy clases a grupos de niños de diversas edades y diversos estratos sociales […] desde primaria a preparatoria. […] Sí, hay una aceptación de los niños [para el niño invidente]. (Luis)*


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Sobre la socialización de los niños con discapacidad, la maestra Diana nos relata que:

> *Y algunos de ellos que se conocen… sí, tienen vida social fuera de la escuela. […] se van a la casa de los amigos, los invitan las mamás. (Diana)*

También podemos denotar, a partir de sus diálogos, que hay dos diferentes finalidades para la educación musical. Una es la enseñanza del instrumento por la cual la música y el producto musical es el objetivo. La otra finalidad percibida es el uso de la música como herramienta para el desarrollo artístico, anímico, intelectual, social y motriz de los alumnos. A continuación, observemos como la maestra Diana nos hace referencia respecto de esta realidad

> Y trato que sea muy sensorial, que haya mucho material [actividad] […] que no tenga mucha explicación, sino que sea todo vivencial. […]

Es importante subrayar que, del universo de respuestas, podemos notar que no hay diferencia entre la práctica que los maestros llevan a cabo con personas con discapacidad, ya que no es muy distante de la práctica con alumnos sin discapacidad.

**Evaluación**

Otro asunto fue su forma de evaluación del aprendizaje o del desarrollo de los estudiantes, por lo cual intentamos comprender sus formas de verificar sus habilidades, al analizar el logro de los objetivos que cada uno persigue durante sus clases.

En general podemos notar que no existe una atención especial en la evaluación, ya que de acuerdo a los relatos de los maestros no se lleva a cabo una evaluación formal, periódica y/o planeada. Diana comenta que la evaluación se torna difícil de realizar puesto que hay muchos cambios en los alumnos y que el equipo directivo no tiene la costumbre de solicitar la práctica evaluativa regular. Veamos un ejemplo en su testimonio:



> *Sí es, pero… no es propiamente… nos es como tener un control de cada niño. Porque justo esto, se van o llegan… son muy, muy irregulares [los estudiantes]. Entonces es sí, como… voy teniendo cierta evaluación, pero la verdad es que tampoco nadie me ha exigido. (Diana)*

Diana también nos comenta que hace registros de cada alumno en sus talleres libres, pero no son frecuentes y en general se enfoca en las adquisiciones motrices, aunque para su investigación doctoral lleva un control estricto de los avances de cada sujeto, teniendo registros de baterías psicológicas, imágenes de resonancia magnética y tractografía aplicados antes, durante y al finalizar su intervención musical planeada. Ahora pongamos atención a lo que dice el maestro Luis:

> *Dentro de mi clase tocan todos, individual y también tocan por equipos. […] los hago en tres equipos […] y los pongo a tocar una… un pedazo de la pieza, un ejercicio… […] yo estoy escuchando cómo toca cada uno y ellos mismos escuchan cómo toca cada uno. (Luis)*

De manera similar, Luis no lleva a cabo evaluaciones formales, pero ha practicado intuitivamente una manera de coevaluación (BORNE, 2014; SANTOS GUERRA, 2003), aunque él mismo nos comenta que no es de manera regular y que no toma en cuenta los comentarios de los alumnos para su construir su propia valoración. Con toda la información obtenida hasta el momento, vamos a revisitar los principales puntos abordados en la actividad, intentando construir un significado para la multiplicidad de prácticas educativas.

**Entrelazando algunos hilos**

Nuestro estudio tuvo como objeto la educación musical especial en México. Con el objetivo de comprender los procesos formativos y la actuación educativa de maestros de música que trabajan con personas con discapacidad en el contexto de México. Llevamos a cabo, entonces, un estudio de casos múltiples exploratorio realizado a través de entrevistas semi-estructuradas. De modo general, percibimos que los maestros entrevistados no manifestaron, originalmente, el interés por realizar una formación inicial (en nivel de licenciatura) hacia la educación musical especial.


BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Es probable que este hecho está relacionado con la falta de ofertas académicas en este campo, como pudimos ver anteriormente (MAFFIOLETTI; BORNE, 2015). Esto resulta en que los participantes busquen saberes complementarios a su formación a partir de su vivencia, lo que es traducido en el *praticum* docente. Aunque sus realidades y contextos vivenciales y formativos son muy distintos, hay una tendencia en buscar un desarrollo profesional que se refleja en una mejor práctica docente.

También pudimos ver que al mismo tiempo que los maestros parecen no dedicarse a hacer una planeación, no existen testimonios acerca de una evaluación formalizada. Esto solo se lleva a cabo en el caso de la estructura de Diana cuando ella hace referencia a su investigación doctoral. Estos hechos están acordes con gran parte de la literatura acerca de la evaluación del aprendizaje, como lo analizado en estudios anteriores (BORNE, 2014; SANMARTÍ, 2007). También percibimos que los materiales utilizados y sus prácticas se originan de la experiencia de los docentes en diferentes contextos, ya que los propios docentes hacen adaptaciones a los materiales y conocimientos para ser utilizados en el aula.

Por lo particular, hemos visto en sus declaraciones que hay una inclinación o hacia la enseñanza de un instrumento musical o hacia la utilización de la música como herramienta de desarrollo humano. No pudimos encontrar el uso de la música para una educación musical más generalizada y no enfocada, como por ejemplo la enseñanza musical con un propósito de musicalización o por el simple placer de hacer música. Con esto queremos decir que no encontramos evidencia de la enseñanza donde la música ocupe un lugar central como área del conocimiento, y esto se debe a nuestro pequeño universo, con apenas dos casos estudiados. También encontramos que las clases son llevadas a cabo en grupos, con la integración o inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus propios contextos. Otra manera de trabajar es en grupos de personas exclusivamente con discapacidad, donde participan distintas patologías como síndrome de Down, autismo, déficit de atención e hiperactividad, parálisis cerebral infantil, entre otras.



Para concluir nuestro escrito, consideramos que este estudio, al contar con un número tan pequeño de entrevistados, no generaliza la realidad de un país, lo que lleva a sugerir algunos rumbos posibles para estudios e investigaciones a ser llevados a cabo. La falta de atención al área en la que enfocamos nuestro estudio tal vez pudiera resultar en una práctica educativa inocente e intuitiva. Otra cuestión a tomar en cuenta es que únicamente nos basamos en el testimonio de los profesores. Otro abordaje importante sería la observación en el campo de acción, lo que, quizás, pudiera arrojar muchos más detalles sobre su práctica y formación.

**Referencias:**

BASTIÃO, Zuraida Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, mar. 2010.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORNE, Leonardo. Pensando la evaluación como parte de um processo triple en la educación musical: primeras aproximaciones y consideraciones. In: Congreso Internacional de Educación: Evaluación. *Memorias...* Tlaxcala: UATx, 2014.

_____. Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños: una mirada hacia la práctica docente. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, v. 11, p. 80-95, 2016.

BORNE, Leonardo; MAFFIOLETTI, Leda. Yo y Los Otros: Relaciones e interacciones en la Educación Musical a distancia. Algunas miradas docentes. *Revista Neuma*, v. 8, p. 184-212, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006.



MÉXICO, Secretaria de Educación Pública de México. *Artes. Música. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.* En <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/acompanamiento/primerTaller/musicaguia.pdf>. Consultado el 3 de agosto del 2014.

_____. *Decreto de 26/02/2013 que reforma artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013. Consulta el 15 de julio del 2014.
XXXX. 2015.

OTT, Pamela. *Music for Special Kids*: Musical Activities, Songs, Instruments and Resources. Jessica Kingsley Publishers, 2011.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, mar. 2010.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANMARTÍ, Neus. *10 Ideas Clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Una flecha en la Diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente* - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

WOODHOUSE, D.; MCDOUGALL, A, *Computers Promise and Challange in Education.* Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1986.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005.