



DISCAPACIDAD: BARRERAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.

Mariel Leguizamón.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes.

Resumen

El presente trabajo se propone definir, describir y ejemplificar algunas barreras físicas y de comunicación que pueden obstaculizar el acceso a la educación musical de estudiantes con discapacidad. Los conceptos de discapacidad y barreras a la accesibilidad se sustentan en las formulaciones de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, en la legislación Argentina y en distintas normativas que impactan en la Educación.

Las barreras que se describen fueron registradas en el marco del Seminario Música y Discapacidad de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, en prácticas docentes en los niveles educativos obligatorios, en intervenciones artísticas con grupos con personas con discapacidad y en acciones llevadas a cabo años atrás en colaboración con la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de dicha universidad. Esa recopilación permitió diferenciar dentro de las barreras de acceso físico a aquellas arquitectónicas y a aquellas que devienen de la organización del espacio, inadecuación del mobiliario y/o falta de accesorios; y dentro de las barreras de la comunicación a aquellas que se suceden en las comunicaciones efímeras, fugaces, tales como la interpretación musical y las distintas formas de diálogo, de aquellas barreras que se dan en las comunicaciones registradas, escritas, que perduran en el tiempo. La identificación de barreras ocupa un lugar de importancia en la generación de ofertas inclusivas. Es así que conocer los diversos obstáculos que se fueron poniendo en evidencia a partir de las problemáticas planteadas por estudiantes con discapacidad, permitió llevar a cabo acciones tendientes a su resolución.

Palabras clave: Música-discapacidad-barreras- obstáculos-enseñanza

Discapacidad-Barreras: Definiciones adoptadas en Argentina según la legislación vigente

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PCD), a la que adhiere el Estado Argentino considera PCD a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Ley Nacional 26.378/08. Art. 1).

La Resolución N° 311 de 2016 del Consejo Federal de Educación es la normativa nacional referida a los niveles educativos obligatorios: inicial, primario y secundario, y en concordancia con dicha concepción en su artículo N° 15 propone “...un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad” (CFE, 2016) y en función de ellas generar apoyos.



La Universidad Nacional de La Plata, en referencia a los niveles obligatorios, expresa que;

La inclusión es un proceso que reconoce la obligación de identificar las barreras que restrinjan o impidan la participación para eliminarlas, implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. (Res. N°4.498, 2022).

Esta concepción nos orienta, como docentes de música, como potenciales conductores de áreas o instituciones y/o como productores de arte, a tomar decisiones teniendo en cuenta la necesidad de disolver o evitar generar las distintas barreras que impiden la inclusión educativa y cultural. Para ello es sustancial profundizar en el análisis y conocimiento de los obstáculos que muchas veces de manera no intencional se pueden generar. Hay barreras que se encuentran a la vista de todos, pero generalmente pasan desapercibidas hasta que una PCD nos lo advierte.

Barreras

Se considera que las “barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth y Ainscow, 2002: 8)

La Res. N° 311/16 (Op. cit. CFE. An. III) propone cuatro categorías:

- Barreras de acceso físico
- Barreras de la comunicación
- Barreras didácticas y
- Barreras sociales actitudinales

Dada la extensión del presente, las dos últimas son definidas a continuación y abordadas en otro escrito.

Las barreras didácticas son las relacionadas “con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Op. cit. Res. 311/16) e incluyen:

escasa diversificación de estrategias para el desarrollo de actividades, materiales didácticos y/o evaluación, exigencias poco apropiadas a los procesos del desarrollo del estudiante, la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario cuando las mismas no son consideradas como una comunidad de convivencia y aprendizaje, desconocimiento de los modos de aprender. (DGCyE. Circular Técnica N° 2, 2018. P:3)

Las barreras sociales-actitudinales, son las “referidas a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos”. (Op. Cit. CFE. Res. 311/16. An. III). “La disposición que las personas del entorno tengan a relacionarse, aceptar o incluir a la persona con discapacidad es fundamental” (DGCyE. Res. 1.664/17)

Otras normativas toman clasificaciones similares:

La Red Interuniversitaria de Discapacidad Argentina menciona barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales, para el acceso a la formación superior universitaria.

La DGCyE, las clasifica en: Socio comunicativas, Actitudinales, Formativas, Físicas, Psicológicas o cognitivas, Culturales, Socioeconómicas y Materiales (Op. cit. Res. N°1.664/17)

- I. **Barreras de acceso físico: situaciones experimentadas, impacto en la enseñanza musical y en el grupo humano.**



Son los “obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre [que] impiden o bloquean la movilidad o acceso” (Op. cit. DGCyE. Circular técnica N° 2. 2018). Son todas aquellas que obstaculizan el ingreso, la circulación y el uso pleno de los espacios educativos.

Las principales barreras físicas que se presentan no son del ámbito de competencia del docente de música, sino de quienes planifican los espacios, sin embargo la práctica educativa se ve perjudicada por ellas.

Habitualmente las actividades que se llevan a cabo como parte de la enseñanza musical trascienden el aula. Por ello debemos considerar todo el circuito que implica el uso de los espacios sin restricción: el ingreso al edificio, la circulación hacia el aula, el tamaño de la puerta de acceso, el posible desnivel o escalón de ingreso, las rampas con inclinaciones en exceso pronunciadas, el camino hacia el baño, el salón auditorio, el escenario para una presentación pública, la sala de ensayo, la sala de instrumentos musicales y en esos sectores también el baño. Ya en 1994 la Ley N° 24.314, establece en el artículo 20, “la prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y del transporte (...), con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida”. A continuación el Artículo 21 incorpora algunos aspectos que hacen a la accesibilidad en el ámbito educativo, sin embargo después de casi 30 años nos encontramos aún instalando el tema.

Considero que deben diferenciarse aquellas barreras arquitectónicas, de las que devienen de la organización del espacio, inadecuación del mobiliario y falta de accesorios sobre las cuales podemos intervenir desde nuestro rol de educador en arte.

Barreras arquitectónicas, propias de los edificios.

➤ En el marco del Seminario Música y discapacidad, asistimos a una escuela especial destinada a PCD intelectual para observar una clase de música, como instancia previa a una práctica de la enseñanza. Tres eran los destinatarios de la experiencia: los alumnos de la escuela, los practicantes del profesorado de música y la adscripta al seminario. Al concertar la visita, explicamos que necesitábamos conocer las condiciones de accesibilidad del lugar, dado que una de las personas es usuaria de silla de ruedas. La escuela cuenta con rampa de ingreso desde la calle y varias de sus instalaciones a nivel, pero no advertimos en esa primera instancia que para acceder al salón de música había que descender escalones. Al momento de la clase, para que todo el grupo pudiera participar nos trasladamos a un patio interno. Ello posibilitó no suspender pero interfirió negativamente en la propuesta de enseñanza, dado que: fue necesario movilizar algunos elementos, lo que demoró el inicio de la clase y redujo la actividad; las complicaciones de reorganización y el malestar de los alumnos influyó negativamente en la motivación por la tarea; al ser un lugar de paso constantemente se generaba distracción; la falta de mobiliario para apoyar los instrumentos musicales ocasionó dificultades de desenvolvimiento; no fue posible contar con todos los elementos necesarios como pizarrón y equipo de música; y por todo ello la continuidad de la propuesta de enseñanza y la predisposición para el aprendizaje se vieron desfavorecidas. Considerar que en forma errónea a “causa de la asistencia de una persona usuaria de silla de ruedas no se logra concretar determinada actividad”, constituye una carga absolutamente indebida para la PCD y una embestida a su autoestima; claramente la problemática se origina en la inadecuación de la institución y no en la “imposibilidad del estudiante”.

➤ Un estudiante usuario de silla de ruedas debía cursar una asignatura que se dictaba en un aula que contaba con equipamiento tecnológico no trasladable. El aula se encontraba en primer piso al que se accedía sólo por escalera. Se resolvió que un ayudante le brindaba clases personales en planta baja. Trasladar la actividad a un

lugar accesible pero no apropiado colocó al estudiante en situación de desventaja para su formación, privándolo de la riqueza de la interacción con pares y cuerpo docente, reduciendo los contenidos a explicaciones teóricas sobre experimentación con los aparatos tecnológicos correspondientes. Por otro lado, estas vivencias operan negativamente en las relaciones entre docentes y pares, al considerar “responsable del cambio de la dinámica de dictado de la cátedra a la persona con discapacidad”, en lugar de prever ofertas educativas plenamente accesibles.

➤ Una institución educativa para alumnos con discapacidad organizó una jornada artística recreativa de aproximadamente 4 horas en la que invitó a participar activamente a escuelas de la ciudad y al mencionado seminario. Uno de los objetivos de la propuesta consistía en que los alumnos asumieran roles de co-conducción en juegos musicales e interpretaran obras musicales para las otras instituciones. Una barrera arquitectónica no advertida obstruyó ese espacio lúdico musical: el baño no tenía el tamaño suficiente para que una vez que entrara la persona con silla de ruedas, se pudiera cerrar la puerta. La necesidad de resolución de la problemática que causó la falta de baño accesible, comprometió a docentes, alumnos y familias, desatendiendo y postergando las actividades previstas y en algunos casos reduciendo la jornada a dos horas. Las situaciones que colocan a la PCD en el lugar de “responsable de las restricciones o modificaciones de las propuestas” que impactan en el resto del grupo pueden originar emociones tales como molestia, incomodidad, lástima u otras, cuando ninguna de ellas debiera generarse por un entorno inaccesible.

➤ En una institución educativa de arte una autoridad relató: “tengo una buena noticia para darles, se va a sacar el baño de discapacitados, en su lugar se hará una sala de profesores y el baño de discapacitados se hará más adelante en otro piso”, a pesar de que una ley nacional de 1994 expresa que “En establecimientos educacionales habrá por lo menos por piso, un inodoro y un lavabo por sexo para uso de personas con movilidad reducida...” (Ley 24314. p: 27). Evidentemente no había estudiantes con movilidad reducida en el establecimiento, pero tampoco se preveía que alguien pudiera ingresar o algún docente o estudiante necesitara usar silla de ruedas transitoriamente. Muchas veces los discursos de las autoridades contienen palabras como “igualdad de derechos”, “inclusión”, “todos”, pero sus acciones no consideran la diversidad existente en los miembros de la sociedad hacia la cual se ofrece el programa educativo. Cómo podemos formar para la diversidad en una escuela excluyente.

➤

Barreras físicas de la organización del espacio e inadecuación del mobiliario

➤ Se programó una presentación musical de estudiantes con discapacidad en un salón auditorio de la ciudad. Visitamos el lugar unos días antes para acordar los detalles de la presentación y advertimos que no había acceso con rampa al escenario. Las soluciones planteadas fueron: hacer la presentación debajo del escenario, alzar a las PCD y subir la silla, o conseguir una rampa. Finalmente el personal escenotécnico concretó esta última opción con suficiente tiempo previo y los participantes usuarios de sillas de ruedas en esa ocasión no resultaron perjudicados. Aunque la rampa no quedó en el salón para próximos eventos, este antecedente permitió advertir sobre la importancia de adquirirla.

➤ En una práctica de la enseñanza en una escuela especial la propuesta consistió en explorar sonidos de instrumentos musicales con el fin de encontrar los mejores modos de acción, clasificarlos y seleccionar algunos para una instrumentación. Los materiales sonoros se encontraban sobre una mesa grande cuyas patas tenían tal inclinación que no permitían colocar las ruedas de las sillas debajo. Este obstáculo les impedía tomar los instrumentos en forma autónoma y/o



tocar el xilofón o el teclado que se encontraban apoyados en ella. Cuando una situación de enseñanza-aprendizaje se ve atravesada por la necesidad de sortear obstáculos, el interés y la motivación por la tarea se aleja de la propuesta pedagógica y se desvía hacia la dificultad que causa la inaccesibilidad y en el mejor de los casos en la búsqueda de soluciones. En definitiva, si la institución escolar brinda a los usuarios de sillas de ruedas -así como a cualquier estudiante- un lugar físico que los coloca en situación de desventaja, toda la propuesta de enseñanza se ve afectada, tanto para la PCD como para sus pares.

➤ En una práctica dirigida a estudiantes de nivel primario con y sin discapacidad planteamos que, en grupos de 5 alumnos generaran propuestas de sonorización. Para ello fue necesario desplazarse y reorganizarse. La falta de accesibilidad en este caso estaba dada por el pequeño espacio que quedaba libre entre los bancos, impidiendo el desplazamiento de la silla de ruedas. La PCD, los compañeros que conformaban ese grupo así como el resto de la clase comenzaron un debate cuestionando: ¿Por qué la persona con movilidad reducida debía ser parte de ese grupo y no de otro? ¿Por qué debían acomodarse fuera del sector de bancos?. Unos reclamaban a otros la demora que generaba la discusión, otros advirtieron el lugar que le adjudicaban a la PCD motriz al hacerla responsable de la complicación. Los comentarios generaron sensaciones y emociones encontradas y confusas. A pesar de ello, dialogar sobre las barreras y las situaciones de discapacidad dio lugar a otras formas de ver la realidad y un cambio en la relación de los alumnos que pudieron pensar en cuántas ocasiones el compañero debió acomodarse en un espacio inadecuado, perdió parte de la clase, el hilo conductor, la riqueza de la propuesta educativa, etc.

➤ Una estudiante con ceguera que se guiaba con su bastón y referenciaba su traslado con una mano rozando la pared a la altura del codo, advirtió la presencia de varios objetos suspendidos en el pasillo de camino al aula, lamentablemente a través de algunos "chichones".

La posibilidad de expresarlo y la correspondiente disponibilidad por parte de la institución llevó a la adecuada modificación. No cuestionamos que elementos como matafuegos, cabinas de control de electricidad u otros, estén suspendidos a una altura de 1,50 m. aproximadamente; sino que proponemos que se señalice para evitar generar una barrera para las personas con ceguera. Desde nuestro lugar de docentes de música nos preguntamos ¿Qué impacto puede tener una propuesta de enseñanza en un estudiante que llega al aula lastimado o transita con temor e incertidumbre un recorrido que contiene obstáculos imprevisibles?.

Otra barrera que podría incluirse en la categoría de accesibilidad física, aunque también tiene que ver con lo comunicacional, son los indicadores en braille o relieve de aulas, baños, lugares, pisos (planta o nivel del edificio).

➤ Un estudiante con ceguera relató que no podía identificar las diversas aulas en las que debía cursar de manera autónoma dado que no presentan numeración en braille o relieve, o alguna forma de indicación. Tampoco existe un plano o croquis en relieve en planta baja o en cada piso que oriente sobre los diversos espacios. Otra dificultad que se presentaba era que no había referencias sobre los pisos o niveles del edificio, lo que hacía dificultosa la ubicación ya que todos tienen la misma distribución. Este obstáculo dificultaba su traslado con autonomía, debido a lo cual en ocasiones solicitaba a alguna persona que lo ayudara a orientarse, o interrumpía erróneamente alguna clase, o se demoraba deambulando por pisos y pasillos.

II. Barreras comunicacionales: situaciones experimentadas, impacto en la enseñanza musical y en el grupo humano



“Son las que intervienen en los procesos de comunicación y obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el estudiante (ausencia de códigos compartidos, estilos de comunicación, circulación de lenguas) (Op. cit. Circular técnica N° 2. 2018)

La comunicación en la educación tiene una doble función. Por un lado podemos hablar de una “función comunicativa” en sí misma, en el diálogo entre pares, docentes y comunidad educativa, por el otro tiene una “función cognoscitiva” dado que a través de la comunicación se producen las situaciones de enseñanza-aprendizaje que permiten la construcción de saberes. Ambas funciones son sumamente importantes en el proceso educativo y deben ser propiciadas y nutridas. Solo diferenciamos estas funciones con el objeto de pensar dos aspectos relevantes del proceso de enseñanza, cuyos límites en el ámbito académico se encuentran desdibujados ya que las situaciones “sociales” brindan un cúmulo de conocimientos tan valioso como aquellas comunicaciones que se proponen específicamente transmitir saberes. Si la función cognoscitiva estuviera disociada de la comunicativa bastaría con administrar textos bien redactados o material didáctico adecuado para que nuestros alumnos alcancen su formación académica, pero no basta con un buen recurso didáctico de autoaprendizaje, dado que indiscutiblemente somos seres sociales.

Experiencias académicas me permiten suponer que los obstáculos en la comunicación pueden deberse:

- a la forma en que se sustancia la comunicación, es decir la forma de emisión del mensaje (hablado, señalado, escrito, con imágenes, con videos, etc),
- al código utilizado (lengua española, lenguaje musical),
- al grado de complejidad del contenido del mensaje,
- a los significados otorgados al lenguaje por pertenecer a grupos culturales diferentes,
- a las emociones contenidas en la emisión y/o percepción del mensaje (discriminación, hostilidad, lástima, desprecio, entusiasmo, etc.).

En cuanto a la forma en que se sustancia la comunicación o la forma de emisión del mensaje considero que podemos agruparlas en dos categorías:

a) Comunicaciones efímeras y fugaces. Incluyo en esta categoría a la interpretación y escucha musical en tiempo real y al diálogo. Éste puede darse a través del habla (comunicación oral), de la lengua de señas (comunicación viso-gestual), a través del uso de sistemas alternativos y aumentativos, a través de otras formas de comunicación no convencional.

b) Comunicaciones registradas y perdurables. Incluyo en este grupo a las que pueden ser recibidas en forma diferida y trascienden en el tiempo, tales como la comunicación escrita de la lengua materna y del lenguaje musical tradicional, la comunicación por código braille (puntos en relieve), por otras formas de grafía y/o imágenes que representan objetos, acciones e ideas, y por grafía analógica del lenguaje musical evocativa o representativa.

Priorizar una única forma de comunicación en la enseñanza, como puede ser la exposición oral, (vía auditiva) o la lectura de textos escritos en papel (vía visual) puede constituir una barrera para muchos.

Los subtítulos de videos o films y el diálogo escrito en tiempo real presentan características de ambas formas de comunicación.

II. a) Barreras en las comunicaciones efímeras

La comunicación oral y la música pueden no ser percibidas auditivamente por cualquiera. Muchas veces la calidad sonora, la intensidad de emisión y los ruidos de fondo impiden la correcta audición de cualquier persona y más aún a personas que

presentan una capacidad de percepción auditiva inferior a la media. Los entornos sonoros pueden obstaculizar la decodificación de los sonidos escuchados por docentes y estudiantes que presenten una leve disminución auditiva que puede ser consecuencia del uso frecuente de auriculares, exposición a sonidos fuertes y reiterados o la edad. También pueden ser obstáculo para personas que utilizan audífonos o sistemas de amplificación y personas con síndrome del espectro autista.

➤ Una estudiante universitaria con hipoacusia, que habla con precisión y se comunica con fluidez por lectura de labios complementada con el uso de audífono y la observación de la gestualidad, aprobó hasta el anteúltimo año de su carrera, sin trayectorias especiales ni apoyos. En el último año se encontró con obstáculos para acceder a una de las asignaturas. La clase teórica se dictaba en un salón de asistencia multitudinaria, con mucha reverberación, con sonido amplificado con baja calidad y con ventanas que dan a una calle muy transitada. Intentaba decodificar las exposiciones en vivo y grabadas pero percibía los sonidos distorsionados. Su planteo de la situación ante la Facultad de Artes permitió encontrar una solución que quedó instalada para futuros usuarios: se colocó un aro magnético y se capacitó a personal no docente y docente para su uso. Esto permitió que la estudiante escuchara con claridad las clases y alcanzara su graduación.

➤ Un estudiante universitario con hipoacusia usuario de audífono, que cursaba primer año de una carrera de música y contaba con conocimientos musicales académicos previos, no presentaba todas las lecturas musicales requeridas para cada clase. Solo realizaba una parte. Resultó que cuando no había contacto visual, al no percibir la gestualidad del docente, no dirigía especialmente la atención a los sonidos, la percepción del habla se desdibujaba y no había posibilidad de asignar significado a lo escuchado. La exposición oral y el diálogo que se dan sin posibilidad de contacto visual pueden generar barreras en especial a personas con hipoacusia, usuarias de audífonos o lectoras de labios. Puede suceder que en una clase se impida o interrumpa momentáneamente la visión de uno de los interlocutores en momentos donde el expositor gira para señalar el pizarrón o se encuentra comandando un equipo de proyección de imágenes y baja la luz, entre otras tantas situaciones.

➤ En una secuencia de clases con un grupo de personas sordas e hipoacúsicas un practicante se propuso organizar una murga. Para iniciar la apropiación de ese estilo musical, presentó una grabación y sugirió realizar en simultáneo movimientos y desplazamientos imitando el ritmo del bombo y de otros instrumentos intervinientes. Al tiempo advirtió que la música resultaba ininteligible para los usuarios de audífonos. El uso de música grabada puede operar como barrera, especialmente si la reproducción es monoaural ya que dificulta la percepción de las diferentes líneas que conforman la obra. Asimismo la percepción a través de un único sentido: la audición, limita las posibilidades de construcción mental de la imagen sonora. Ésta se construye desde el conjunto de los sentidos, al observar los gestos, los movimientos, los modos de producir sonido, los instrumentos musicales que intervienen en cada momento, la vibración de las cuerdas o parches, la distribución en el espacio de los músicos, la intensidad con que son ejecutados y también al percibir el conjunto de vibraciones que llegan al cuerpo, entre otros. Otro elemento que obstaculizó el aprendizaje, pero que es parte de las barreras didácticas, fue el requerimiento de discriminación auditiva en simultaneidad con la realización de movimientos y desplazamientos.

Barreras en la comunicación viso-gestual

Gran parte de la población que presenta sordera o hipoacusia se comunica con un sistema bimodal: lengua de señas y/o lenguaje español ya sea por lectura de labios o resto auditivo. Si nos encontramos en un aula en la que docentes y alumnos no utilizan



la misma lengua, la comunicación puede verse distorsionada, empobrecida o no constituirse. ¿Debería el docente utilizar lengua de señas? Muchos oyentes no la conocen y muchos otros no la manejamos con fluidez ya que al no utilizarla asiduamente nos resulta muy difícil sostener la capacidad de una real comunicación. Aun así, las instituciones en conjunto con los docentes debemos encontrar alguna manera de disolver esta barrera de forma efectiva.

Cuando “ni el oyente conoce bien la Lengua de Señas, ni el sordo conoce bien el español oral del oyente (...) se desarrolla una suerte de mezcla entre estas dos lenguas que recibe el nombre de Español Señado”. (MCyEN, 1997, P:26). Intentamos encontrar una forma de comunicarnos en un híbrido entre las dos lenguas. En esa comunicación “no hay reglas fijas ni procedimientos establecidos. Se trata siempre del esfuerzo para resolver la falta de competencia lingüística recíproca de los interlocutores eventuales. El español señado es pues un fenómeno circunstancial y de adaptación”. (MCyEN, 1997, P:27).

➤ Convocamos a un profesor de murga con hipoacusia para que nos relata su experiencia de enseñanza de percusión a personas con hipoacusia y sordera. En su relato utilizaba comunicación bimodal, en un intento de hacer comprender a los oyentes, a pesar de que contábamos con intérprete en lengua de señas. La explicación resultó empobrecida, en parte por el intento de adecuación de los dos sistemas de comunicación ya que la organización gramatical, el vocabulario, el uso de artículos y los tiempos verbales, entre otros aspectos son diferentes. Considero que la barrera se generó por la falta de acuerdos previos sobre la forma de comunicación.

➤ En una práctica de música en una escuela para personas sordas e hipoacúsicas, se trabajó con una canción cuya letra presentaba contenido principalmente metafórico. La interpretación por parte de los alumnos fue la correspondiente a los significados concretos de sustantivos y acciones que nombraba. Esta barrera comunicacional, en realidad se generó a causa de una barrera didáctica que consiste en la falta de consideración por parte de los practicantes de las implicancias del uso de una lengua que se basa -en sus inicios- en conceptos concretos. Aunque el objetivo de la práctica era realizar una instrumentación rítmica adecuada al género musical, al abordar la letra y proponer la interpretación con señas nos introdujimos en el contenido literario. Es indudable que el énfasis de uno u otro contenido musical lo determinará el docente según sus objetivos, sin embargo al abordar la letra es nuestra responsabilidad dar lugar a interpretaciones más certeras sobre el contenido literario.

Barreras en otras formas de comunicación no convencional

Estas formas de comunicación se pueden dar a través de palabras-frase, monosílabos o palabras inventadas que adquieren significados circunscriptos a un grupo determinado de personas. También corresponden al grupo de las comunicaciones no convencionales, aquellas no verbales que incluyen gestos, miradas, movimientos corporales, señalamientos y/o sonidos onomatopéyicos. Estas últimas son percibidas por los distintos sentidos, lo cual resulta accesible para mayor cantidad de personas, aunque el principal obstáculo que se presenta es que al no regirse por reglas preestablecidas sus significados pueden ser interpretados de diversas maneras.

➤ En un hospital especializado en el que viven adolescentes y jóvenes con diversas discapacidades, que no cuentan con herramientas para autovalerse en el medio social, se encontraba un muchacho en la sala de música en la que con un grupo de jóvenes sonorizábamos un cuento. Él estaba en su silla de ruedas, sujetado, con su mirada dirigida al techo. Podía mover levemente las manos y los pies-aunque siempre estaban apoyados en la silla-, cerrar los ojos y cerrar medianamente la boca.



Aparentemente no había adquirido el lenguaje ya que no hablaba. Cuando mencionamos el sonido que el viento realizaba sobre las hojas y los frutos de los árboles, comenzó a emitir sonidos y gritos agudos. Una de las asistentes se dirigió a retirarlo del aula, pero sus gritos eran cada vez más fuertes. Suspendimos la actividad y nos ocupamos de intentar comprender qué era lo que estaba pasando. Qué nos quería decir. Finalmente descubrimos que deseaba producir sonido con los manojos de pezuñas en el momento oportuno del cuento. El muchacho comprendía el lenguaje, pero no contaba con la capacidad de emitir palabras.

II.b) Barreras en las comunicaciones perdurables

La escritura y las diversas formas de registro nos permiten plasmar, reformular, difundir, afianzar y evaluar los conocimientos, deducciones, razonamientos, clasificaciones, interpretaciones, etc. Son herramientas muy utilizadas en educación para transmitir contenido de enseñanza, desarrollar ideas y reelaborarlas.

Todas las formas de representación pueden ser barreras de acceso a uno u otro grupo de personas, así como facilitadores.

Barreras en la comunicación escrita

Contar con el material teórico musical solamente en papel impreso y en tipografía de tamaño estándar constituye una barrera para personas con ceguera o baja visión.

➤ Varios estudiantes de grado-con ceguera y con baja visión- encontraban barreras para acceder al material teórico de diferentes materias. Muchos textos no están digitalizados o se encuentran en formatos no compatibles con lectores de pantalla. Si bien pueden ser escaneados y convertidos cada vez con mayor facilidad, no es una tarea automática. La conversión requiere de personas que corrijan determinados errores que se generan en el cambio de formato, y los gráficos y los cuadros con información deben ser descriptos. Hoy hay tantos avances tecnológicos que facilitan la preparación del material didáctico accesible, que ya no deberían generarse barreras de este tipo, aunque para contar con una PC, acceso a internet, lector de pantalla, etc., se necesitan recursos económicos, recursos materiales y conocimiento del funcionamiento.

Barreras en la escritura musical tradicional

➤ La formación musical de grado requiere el uso de escritura musical tradicional, por lo cual analizamos las posibles barreras que obstaculizaban la resolución de trabajos prácticos en forma autónoma de una estudiante con baja visión. Los programas de escritura musical tradicional en PC requieren del mouse -que es una herramienta visual. Sin embargo existe la posibilidad de usar combinaciones de teclas para la escritura de notas y valores de duración en el pentagrama, aunque este sistema demanda mayor tiempo de trabajo. Entre otras razones, la complejidad de transcripción con teclado y el excesivo tiempo que implica, constituyen un obstáculo para el cumplimiento de los plazos solicitados en las diversas asignaturas.

Barreras en la escritura Braille

La escritura con código Braille permite leer y escribir a las personas con discapacidad visual. Brinda el acceso a la información y a la educación.

➤ Un estudiante con ceguera inició su aprendizaje del código braille cuando su carrera universitaria de música ya estaba avanzada. La falta de conocimientos previos de este código se convirtió en una barrera difícil de soslayar para avanzar con la carrera de grado de música. Muchas veces no se adquiere esta herramienta tan valiosa a temprana edad ya sea por la



inexistencia de una institución en la localidad o cercanía que la brinde, o debido a la inclusión a escuelas “comunes”, o “de nivel”, con las que la articulación para la enseñanza del braille (si existiera) es esporádica. La persona ciega, además de desarrollar la capacidad de representación del lenguaje, requiere del desarrollo de la sensibilidad táctil, de la incorporación de determinada ubicación espacial en la hoja, en la regleta o en la máquina Perkins, de la capacidad de escribir de derecha a izquierda y leer de izquierda a derecha, etc. Si un niño o niña vidente escribe diariamente durante años para adquirir su capacidad de lectura y escritura, las PCD visual ¿No requerirán de una enseñanza más regular y constante?

Al conocimiento del código se suma la complejidad de la escritura musical. Ésto se debe a que, a diferencia de la escritura tradicional que utiliza dos ejes-el de tiempo en el eje horizontal y el de las alturas en el vertical- la escritura braille utiliza una línea horizontal en la que se suceden los códigos que representan compás, alturas, registros, alteraciones, duraciones, simultaneidades y tantas otras variables presentes en la música. Existen varios programas para PC que utilizan el braille musical y lo hacen más accesible a las personas con ceguera y al intercambio con personas videntes, sin embargo no se encuentran al alcance de la mayoría.

Barreras en otras formas de grafía e imágenes

➤ En una práctica de música con personas con diversas discapacidades, representamos la letra de la canción con imágenes. La primera lámina contenía “una sombrilla de color” mostrando casi textualmente el contenido de la letra, la segunda imagen consistía en una playa con sol que pretendía representar la frase “para las tardes de calor”. Varios alumnos mencionaban reiteradamente las palabras sol, arena, playa, entendiendo literalmente los sustantivos concretos de la imagen. Para superar esta barrera de imprecisión en la representación fue necesario implementar otras estrategias: usamos palabra complementada, deletreamos los términos “para, tarde y calor” en lengua de señas, utilizamos las señas correspondientes a ellos, escribimos los sustantivos con mayúscula de imprenta, ilustramos la mañana, la tarde y la noche para comprender el término tarde, y el frío y el calor.

Barreras en la representación del lenguaje musical con grafía analógica

La representación de la música requiere poder pasar de lo intangible y efímero, a lo concreto, tarea compleja especialmente para personas que no han alcanzado el pensamiento abstracto, que aún no han avanzado en la representación en el plano (hoja), o cuya percepción no se dirige a los mismos parámetros que intentamos representar. Hay consensos sobre las formas de representar que los músicos consideramos obvias y elementales, pero que pueden resultar confusas o arbitrarias para algunos estudiantes.

➤ En una práctica musical se exploraron sonidos más agudos y más graves en el piano, xilofón y guitarra. En una segunda etapa se propuso representar agudo: arriba y grave: abajo. La analogía agudo-arriba y grave-abajo puede resultar arbitraria y confusa, más aún si la experiencia no lo evidencia, ya que en el piano y en el xilofón el agudo está a la derecha y el grave a la izquierda; en la guitarra el agudo se encuentra abajo y hacia la derecha; el grave arriba y a la izquierda. Dicha comparación resultó un obstáculo para algunos alumnos sin experiencia previa, para un estudiante con hipoacusia y para un alumno con síndrome del espectro autista. Pasar de lo intangible y efímero a una representación concreta implica una serie de nociones que no todos habían alcanzado. Por otro lado, en ocasiones las grafías analógicas no respetan estrictamente las proporciones de los parámetros que se ponen en juego, pudiendo



ser análogos desde algún aspecto pero representan de manera confusa el tópico musical.

Para cerrar

Tal vez imaginar la enseñanza de la música sin barreras en el contexto actual de nuestro país constituye una utopía.

Pensar en forma accesible disponiendo de diversos recursos de acceso al conocimiento, lejos de constituir un obstáculo para las personas sin discapacidad, enriquece la práctica educativa de todos, despierta la motivación y favorece saberes más duraderos.

Considero que la forma de evitar barreras es desempeñar nuestra función docente teniendo en cuenta a la diversidad de alumnos que podrían acceder a la educación musical si nuestras prácticas fueran de diseño universal. Por ello analizar el entorno físico, social y educativo, y conocer qué cosas pueden constituir barreras, nos permite tomar conciencia de ellas. Si no las advertimos, podríamos generar obstáculos probablemente sin intención y por consiguiente no estaríamos ofreciendo una educación de calidad.

Seguramente no podemos lograr que se desarticulen o eliminen las barreras con las que nos encontramos en los distintos ámbitos de desempeño y probablemente para poder realizar la actividad artística necesitamos pensar en alternativas creativas que muchas veces son paliativos, sin embargo la modificación paulatina y cotidiana desde el rol que nos ocupa contribuye a acercarnos cada día más a generar un espacio artísticoeducativo accesible.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M (2002) *Índice de Inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva, Reino Unido.
- Congreso de la Nación Argentina. (2008) Ley Nacional N° 26.378
- Congreso de la Nación Argentina. Ley Nacional N° 24.314 de 1994, modificatoria de la Ley 24.431/81. Disponible en https://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/ley_24314_acc_movilidad_reducida.pdf
- Consejo Federal de Educación de Argentina. (2016) Resolución 311
- DGCyE (2017). Resolución N° 1.664. Dirección de Educación Especial de la Prov. de Bs. As.
- DGCyE (2017). Documento de Apoyo N° 1. Dirección de Educación Especial de la Prov. de Bs. As.
- DGCyE (2018) Circular técnica N° 2 *Orientaciones Curriculares, configuraciones didácticas y Apoyos*. Dirección de Educación Especial de la Prov. de Bs.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) *Diccionario Lengua de Señas Argentina Español*
- Revista General de Información y Documentación 352 Vol. 12 Núm. 1 (2002) Braille music editor
- Sempertegui, M. y Katz, S. (2011) *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales las Universidades Nacionales*. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



Universidad Nacional de La Plata. (2022) Resolución N°4498. Anexo 1. Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad