

Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano.

(Between reality and dreams. Reflections on inclusive education from my brother's life.)

Ignacio Calderón Almendros
Universidad de Málaga

Páginas 142-159

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/01/2013

Aceptación: 01/02/2013

Resumen.

A veces una historia ofrece lecciones que muchas teorías no han sido capaces de hacernos ver. Es el caso de la experiencia que presento en este artículo: la biografía de mi hermano Rafael, un joven músico que, además, tiene síndrome de Down. Las escuelas siguen siendo lugares muy centrados en la homogeneización, la catalogación y la estratificación. Pero educar no es eso. Educar implica ayudar a que la persona que tenemos delante pueda proyectarse de manera autónoma y perseguir sus sueños, facilitando su transformación. Para ello hay que estar abiertos al cambio en nosotros como docentes, en la institución, en su organización, etc. Estar abiertos a la transformación del mundo. La historia de Rafael ha transcurrido en buena medida sin que las instituciones estén preparadas para ello, obsesionadas con el control, la competitividad y la clasificación. Sin embargo, de su experiencia podemos extraer conclusiones que nos ayudan a construir instituciones realmente educativas.

Palabras clave: Discapacidad, educación inclusiva, síndrome de Down, exclusión, resistencia, resiliencia.

Abstract.

Sometimes a story provides lessons that many theories have not been able to make us see. It is the case presented in this article: the biography of my brother Rafael, a young musician who also has Down syndrome. The schools are still places strongly focused on standardization, in cataloguing and stratification. But that is not education. Educate involves helping people to be projected independently and pursue their dreams, facilitating their transformation and world change. So we must opened to change on us as teachers, in the institution, organization, etc. Being opened to change the world. Rafael's story has gone largely without the institutions are prepared, focused on control, competitiveness and classification. However, from his experience we can draw conclusions that will really help to build educational institutions.

Keywords: Disability, inclusive education, Down syndrome, exclusion, resistance, resilience.

En las siguientes páginas voy a tratar de exponer unas pinceladas de la vida de mi hermano Rafael Calderón Almendros, un estudiante de 27 años del Grado Superior de Música en el Conservatorio Superior de Música de Málaga (España). Rafael ha conseguido llegar a ser considerado socialmente como un profesional de la trompeta, a pesar de las diferentes barreras que la cultura social y especialmente las culturas escolar, académica y buena parte de la crítica (científica) han levantado. Barreras que reiteran tozudamente que las personas con síndrome de Down no pueden ni deben esperar acceder a enseñanzas superiores ni ser considerados profesionales cualificados. Sin embargo, y según vamos a intentar demostrar en las siguientes páginas, la proyección de todas las personas (todas) depende directamente del ambiente sociocultural en el que se sumerjan, del estímulo social que se les presente y de las expectativas que este contexto les ofrezca (Bruner, 1991; Erikson, 1968; Leontiev, 1983; Luria, 1980; Vigostky, 1979; entre otros).

En este sentido, la familia numerosa de Rafael ha sido, a buen seguro, una de las principales variables que han posibilitado su actual situación. Nació en 1984 siendo el menor de 9 hermanos y hermanas, en un hospital público cercano a la barriada de clase trabajadora en la que vivirá hasta la actualidad. De padre constructor de una mediana empresa y madre dedicada a las no pocas tareas de una casa con tantos niños y niñas, el mayor en ese momento con 18 años, Rafael se sumerge desde su nacimiento en un ambiente rico en diversidad de motivaciones, intereses, edades, géneros, actitudes, aptitudes y experiencias. Un ambiente también repleto de estímulos para el juego y el aprendizaje, para las relaciones sociales y el diálogo continuado. No en vano, esta diversidad social y riqueza cultural, junto con el espíritu de superación generado en el contexto familiar han desembocado en una importante valoración de la educación como espacio de realización personal y de proyección profesional sumergida en temáticas muy diversas: filosofía, historia, restauración, matemáticas, construcción, ingeniería, teología, música, pedagogía... Todo ello a pesar de que tanto el padre como la madre no tuvieran la oportunidad de finalizar sus estudios primarios, acuciados por las circunstancias de la época (años 40). La educación, por tanto, se considera una herramienta de cultivo personal, de promoción social y de construcción identitaria.

1.-Comenzar a recorrer la vida.

Prácticamente desde su nacimiento, Rafael acude regularmente al centro de Estimulación Temprana “Virgen de la Esperanza”, dependiente de la Diputación de Málaga, único centro específico de toda su vida, donde va avanzando en sus aprendizajes y su desarrollo. En este centro la familia encuentra un apoyo importante, acrecentando sus expectativas, observando con admiración los progresos del niño: gateo y bipedestación aparecieron con precocidad, a pesar de su hipotonicidad en el nacimiento, caminando a los dos años. También por esta época comienza a hacer natación, siempre en grupo común, tratando en

todo momento que las actividades extraescolares, ya fueran deportivas o artísticas, estuvieran alejadas de todo referente terapéutico, y que favorecieran una socialización alejada de las ideas socialmente aceptadas sobre la discapacidad. Respecto a la salud general, Rafael no ha tenido enfermedades destacables, ya que el grave soplo con el que nació desapareció en unos días y nunca más volvió a tener afecciones cardíacas. Todo ello, a buen seguro, ha guardado estrecha relación con la atención de una madre muy experimentada, "experta" en las actividades de crianza, que ya en tempranas edades no dudaba en obviar preguntas y demandas de expertos psicólogos y pedagogos, como por ejemplo, en el paso de la ingesta de comidas trituradas a sólidos. La madre, siendo consciente de que el niño era capaz de comer pan y otros sólidos, insistía en ofrecerle potajes y comidas de cuchara, altas en nutrientes, al igual que había hecho con el resto de hijos e hijas. Esta actitud crítica ante las prescripciones de facultativos ha sido una tónica general en la conducta familiar respecto a la educación de Rafael. A buen seguro, y según iremos viendo a lo largo del artículo, nuestro protagonista no sería hoy quien es si se hubieran atendido todos sus consejos.

2.-Elegir el camino sin la etiqueta.

Como decimos, la familia de Rafael ha pretendido siempre que su socialización se desarrollara en un contexto normal(izado), sin que su condición de persona trisómica supusiera un obstáculo para construir relaciones ni para acceder a la cultura. Por ello, se escolarizó en el mismo centro concertado de economía social en el que estaban sus hermanos. Los familiares entendían que las barreras que pudieran surgir a lo largo de la vida de Rafael serían a pesar de ellos, pero no por ellos. Un claro ejemplo es cómo en la matriculación de Rafael en Educación Infantil, a sus cuatro años, no se escribió nada acerca del síndrome de Down. Fue cuando la maestra revisó sus fichas el momento en que se dio cuenta de que tenía entre sus alumnos a uno con hándicap. Sus palabras fueron reflejo de temores condicionados por la trisomía: "Me da miedo de que no sepa hacer con el niño lo que necesita". La respuesta de la madre fue clara: "No se preocupe: usted ponga de su mano lo que pueda, que nosotros también lo pondremos y Dios pondrá el resto". La familia puso en casa el apoyo escolar de una psicóloga, y la experiencia fue excelente.

A los seis años comenzó su andadura en la Educación Primaria. El centro manifestó que no tenían los medios necesarios para atenderle. La familia continuó ofreciendo el apoyo en casa, pero no fue suficiente ya que Rafael tuvo que repetir 1º y 2º para compensar la escasez de medios. De lo que se desprende que las carencias pedagógicas han de ser costeadas por la familia o sufridas por el alumno. A pesar de ello, Rafael continuó la Primaria sin mayores dificultades. De hecho, el maestro del tercer ciclo de Primaria afirmaba según la madre lo siguiente: "No es el primero, pero tampoco el último. Siempre está dispuesto a preguntar lo que no sabe". Una actitud ésta que le acompañará a lo largo de la vida y que supondrá una herramienta fundamental para su desarrollo académico. Rafael terminó la etapa Primaria con catorce años. Ya hacía dos que la familia había comenzado a desarrollar una investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) para mejorar el contexto familiar en lo referido a los

aprendizajes escolares y sus competencias sociales. Se creía en sus posibilidades, a pesar de informes psicológicos que invitaban a desistir de cualquier actividad compleja para Rafael.

Entretanto, a los once años comenzó una actividad extraescolar que le acompañaría hasta la actualidad: ingresó en la Banda de Música del barrio. En este caso, los directores de la banda manifestaron a la madre su temor a que el niño pudiera alterar el orden de las clases. Por otra parte, las expectativas respecto al chico estaban muy condicionadas por su trisomía. A pesar de ello, la familia trató de generar la confianza necesaria para evitar dichos temores. La conducta de Rafael, así como sus habilidades sociales, y el estrecho lazo que la madre fue forjando con los responsables de la banda hicieron que su desarrollo en la misma no tuviera problemas. Tres años después, cuando estaba a punto de finalizar la Primaria, Rafael decide entrar en el conservatorio, y la familia se encuentra con la primera discriminación velada de una institución: no puede realizar la prueba de acceso al Grado Elemental de Música por su avanzada edad. Lejos de aceptar las prescripciones institucionales, la familia analizó la normativa, buscó la argumentación necesaria para defender su derecho a la educación y, tras dirigirse a la Inspección, recurrió al Defensor del Pueblo Andaluz, quien en pocas semanas consiguió que Rafael pudiera “efectuar la prueba de acceso al grado elemental, y si ésta es satisfactoria, puede matricularse en el instrumento solicitado”. Esta fue la única “adaptación curricular significativa” que Rafael ha disfrutado hasta el día de hoy: la edad de entrada. Accedió a la misma prueba de nivel que los demás, aprobó y eligió la trompeta como instrumento. Sin duda, los tres años de permanencia en la banda de música habían mostrado su primer efecto.

3.-La educación secundaria: un camino lleno de piedras.

Es a partir de la Enseñanza Secundaria, y muy especialmente en los últimos cursos de ésta, cuando comienzan a vislumbrarse algunos impedimentos y complicaciones en la educación del alumno. Estos años, trufados de sensaciones y sentimientos completamente dispares para la familia, comienzan con el acceso mismo del chico a la Secundaria, cuando el Instituto –el mismo centro en el que cursó la Educación Primaria– a través de su Orientadora le “descubre” a la familia que el alumno tenía el síndrome de Down, para sugerir que se buscara otro centro con el pretexto de encontrar mejores recursos para atenderle. Este hecho, identificado por la familia como una simple presión para cambiar a Rafael de centro, se convierte en el pistoletazo de salida del deterioro de las relaciones del centro con la familia: como bien expresa la madre, “le dijimos que no, y todo cambió” (Almendros, 2003: 29).

La voz disidente del tutor del alumno parece frenar este ímpetu por excluirlo de la actividad del centro, haciendo que en el primer ciclo de Secundaria siguiera disfrutando no sólo del trabajo en clase, sino del reconocimiento académico al trabajo diario. Los profesores, hasta entonces, entendían que era necesario valorar los aprendizajes de Rafael, así como sus actitudes, comportamientos y valores. Mientras tanto, Rafael iba aprobando año tras año los cuatro cursos del Grado Elemental y la familia continuaba en el segundo ciclo de la investigación-

acción, dedicada ahora a continuar la formación del profesor particular y la de su hermano, el autor de este artículo, que acababa de terminar Pedagogía, para tratar de influir en la escuela a través del asesoramiento pedagógico. Pero, como expresó una vez su tutor: “La escuela no está hecha para tu hermano”.

El cambio de Equipo Docente que se produce con la transición a 3º de E.S.O. vuelve a incidir muy seriamente en las relaciones familia-escuela, pero esta vez acompañadas del desplome de las calificaciones y del rendimiento del alumno: “Desde 3º de E.S.O. las expectativas de los profesores puestas en Rafael bajaron, sin duda influenciados por las palabras de la orientadora”. Son momentos en los que se comienza a escuchar comentarios ya superados por la familia como “no puede más porque tiene un C.I. muy bajito”, “por ley tiene que suspender”, o la propuesta de abandonar los estudios musicales (Almendros, 2003: 29). Del primero al segundo trimestre el boletín de notas pasa de 7 aprobados, 2 suspensos y la siguiente observación de la tutora: “Muy entusiasta y dinámico. Sigue así en la próxima evaluación. ¡Feliz Navidad!” (lo usual hasta el momento) a 5 suspensos, lo que se convirtió en la tónica general a partir de entonces. De hecho, 3º de E.S.O. finaliza con 5 asignaturas suspensas y 5 aprobadas. El alumno promociona por haber agotado en Primaria la repetición y en 4º las calificaciones terminan por desequilibrar contundentemente la balanza: 7 suspensos, 1 aprobado y una asignatura con “In/Suf”. En este boletín no existe ninguna observación del tutor a la familia. Como resultado, el alumno repite curso. Así expresaba Rafael sus sentimientos:

“[...]H]abía suspendido y me sentía mal de cuerpo (con la cara blanca, sin fuerza y son gana de llorar). El día de las notas no lloraba porque soy un hombre, me esforzaba para no llorar, pero en la casa lloré. [...] Me han suspendido los profesores porque no le dan importancia a mi estudio [...]” (Calderón, 2002: 32)

Pero ni la familia ni Rafael se paralizaron. Trabajaron sobre un nuevo ciclo de investigación-acción para resistir a los actos discriminatorios de la escuela a través de procesos administrativos, legales y pedagógicos. Tras una verdadera lucha, y acudiendo de nuevo al Defensor del Pueblo Andaluz, consigue acabar con éxito la ESO.² A la par, aprueba las pruebas de acceso para el Grado Profesional de Música, en el que va progresando adecuadamente, además de realizar cursos de Jazz y trompeta por propio interés y seguir asistiendo asiduamente a la banda.

Pese a todas las voces que habían dicho que Rafael no sería capaz de afrontar con éxito el Bachillerato, el primer año lo culmina con éxito. El cambio de centro fue un bálsamo que ayudó a curar heridas, con un tutor volcado al fin en sus posibilidades en lugar de hacerlo en los déficits. Tanto fue así que acabó el primer curso obteniendo el diploma de “Alumno Distinguido” a propuesta de sus profesores. En dos años sólo le faltaba por aprobar la asignatura de inglés, y a pesar de ello, el profesor aconsejó que Rafael hiciera un Programa de Garantía Social de Jardinería ya que de la música no podía esperar nada. Haciendo oídos sordos otra vez, en 2006 Rafael terminó el Bachillerato de Música, a falta de completar las asignaturas musicales de los últimos cursos del Conservatorio. Una actitud claramente manifestada en el título de un reportaje publicado en El País (Viudez, 2010): “Si alguien me dice que no soy capaz, me anima”.

A partir de aquí, pudo por fin dedicarse exclusivamente a la música, aunque eso no significa que fuera fácil. Rafael nunca ha tenido una adaptación curricular significativa, en ninguno de los centros educativos en los que ha estado. En el noveno año de estudios continuados de música, Rafael repite por primera vez (5º curso de Grado Medio), una cuestión muy común en el alumnado de conservatorio, sobre todo teniendo en cuenta que estas enseñanzas siguen estando muy vinculadas a las altas capacidades. Y Rafael ha demostrado tenerlas. Se ha convertido en la primera persona con síndrome de Down en España que obtiene el Grado profesional, siendo premiado por ello con la Medalla de Oro al Mérito en la Educación en Andalucía (2010), el mayor reconocimiento educativo en la Comunidad. Durante dos últimos años ha formado parte de la Academia de Estudios Orquestales Barenboim-Said (Sevilla). Todo ello ha significado una ruptura con las teorías basadas en el déficit que lo abocaban a un PGS de necesidades educativas especiales.

“La biología pone límites a las personas con algún tipo de discapacidad pero no por ello dejan de perseguir sus metas por dificultosas que estas sean. Rafael Calderón representa un claro ejemplo de superación personal, a pesar de tener síndrome de Down ha conseguido dejar de lado los prejuicios educativos y sociales haciéndose camino en el mundo de la música. Pero su camino no ha sido fácil, él ha tenido que luchar contra muchos obstáculos e incomprensiones. Los que han podido ayudarlo desde los ámbitos educativos también ha necesitado cambiar antes el chip[:] [...] ‘hay que ver en él la capacidad en lugar de la incapacidad’” (Garzón y Pedregal, 2011: 13)

Es decir, no se trata de un cambio únicamente en él, sino de modificar nuestros esquemas de interpretación de la realidad. En este sentido, Rafael ha contribuido a modificar ideas firmemente asentadas en la cultura: “El estudio de la música, al menos a un nivel profesional, parecía reservado solo para gente muy dotada. Sin embargo, esa teoría ha sido rebatida por Rafael Calderón Almendros” (Garzón y Pedregal, 2011:12).

4.-“No hay distinciones entre los músicos”. La educación musical como proyección personal.

En la actualidad, la música supone uno de los principales pilares de la identidad de Rafael. En primer lugar porque buena parte de su vida ha transcurrido entre músicos, que no dudan en considerarlo como tal. En segundo lugar, porque él se considera músico, y es consciente del trayecto realizado gracias a su interés y esfuerzo en el terreno musical: ha conseguido ya acariciar su sueño, y sabe que aún le queda camino por recorrer. Y en tercer lugar, porque la música se ha convertido en una actividad esencial en su cotidianidad, no dudando en afirmar la frase que todos sus allegados conocemos: *“la música es mi vida”*. Ha constituido una realidad que le ha ayudado a reconceptualizarse como persona y a otorgar más sentido a su vida, ya que como explica Deutschmann, durante la adolescencia la música actúa como “espejo para mirarse, para la introspección, para la canalización de las emociones: ‘no estoy solo’” (Vílchez, 2009: 73). Por tanto, hablamos de emociones y autoconcepto, que se desarrollan en el trabajo en grupo y en la intimidad de tocar, pero no menos

importante es que, según Benet Casablancas, las claves interpretativas que tiene la música sirven para entender la vida, compaginándose así los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de la música (Vílchez, 2009: 72). De este modo, se nos introduce el valor que la música tiene para, desde el terreno de las emociones, proyectar el desarrollo cognitivo y mejorar la socialización: Rafael ha concluido con éxito el Bachiller de Arte, el Grado Profesional de Música y muestra un alto grado de integración social.

De esta manera, no es de extrañar que para Rafael la emoción sea el primer paso para todo lo demás que le depara la música, y lo expresa en los siguientes términos: “Cuando toco siento amor hacia la música, porque me gusta. Cuando oigo música siento la belleza y el arte”. Es el goce estético, que contribuye a la mejora de la autoestima y la autorrealización. Se trata de una expresión emocional que Rafael es capaz de relacionar con situaciones vitales:

“Cuando entra mi hermana en mi casa me hace feliz, porque me ayuda en lo bueno y en lo malo, depende de la situación en que esté. Cuando toco me pasa igual, depende del día que esté mal, regular o bien... la música me hace más feliz, menos...” (Rafael Calderón)

La música, por tanto, se ha convertido en un sostén de su vida, un refugio, una fuente de seguridad, una importante forma de expresión emocional y de comunicación que la mayoría está dispuesta a escuchar: “Me sirve para hacer feliz a mi familia”. Pero además, la música le sirve “para jugar”, según él mismo lo expresa. Se trata de la diversión y el carácter lúdico de la música, que contribuye al bienestar físico y emocional, ayudando a sobrellevar los problemas cotidianos y mejorando nuestro estado de ánimo. Por otra parte, este carácter lúdico de la actividad musical ofrece una condición indispensable para construir aprendizajes significativos y relevantes: la motivación intrínseca.

Estas ideas planteadas previamente tienen, además de una repercusión en el presente, un substancial impacto en el futuro. Así, Rafael expresa que la música le sirve para “enfrentarme a mi futuro hecho realidad”, es decir, constituye un trampolín para acercarse a un futuro deseado. La música ha sido una compañera de viaje entre su realidad y sus deseos, que le ha ayudado a ir rompiendo barreras que impedían su desarrollo autónomo como persona capaz. Le ha abierto la mirada hacia un horizonte más amplio, una de las principales funciones de la educación, y ha hecho que el deseo esté al alcance de la mano: sabe que su sueño de futuro se está haciendo realidad. Por eso, explica que “la música me acerca a una meta”, siendo además de un objetivo, un medio para conseguir un fin vital: “trabajar como músico”, aspirando a ejercer en aquello que más le gusta (cuestión muy limitada socialmente para las personas con hándicap), para la emancipación, la autonomía, porque siguiendo sus palabras “quiero vivir solo, o con compañía (novia, amiga...)”.

De las palabras de Rafael podemos extraer las que se entienden como principales funciones educativas de la música (Vílchez, 2009: 89-92): la expresión emocional y la comunicación, la representación simbólica, la socialización, el goce estético y la diversión. Pero por encima de ello están las potencialidades que la música ha ejercido en Rafael: la educación (musical) como práctica de libertad (Freire, 1973), como herramienta para romper con

representaciones sociales estigmatizantes (Goffman, 1963), como instrumento para la emancipación (Freire 1992, 2001) y para construirse como sujeto (Pérez de Lara, 1998). Porque como afirma Rose (1990, citado por Abrahams, 2008: 308), “en el contexto de la educación musical pueden superarse barreras y desigualdades sociales por medio de la experiencia de la música como un lenguaje y modo de expresión universal”.

“La música es mi vida. Sin ella, todo sería más soso. No sería una vida tan alegre. La música va detrás de mí y yo detrás de ella y me siento muy cómodo con la trompeta en la mano. En la banda de Miraflores soy uno más. No hay distinciones entre los músicos que tienen síndrome de Down y los que no lo tienen” (Rafael Calderón, en Castillo, 2010)

5.-“Una unión musical de los componentes”. Lo que nos puede enseñar la llamada educación no formal.³

Rafael sí ha gozado y se ha ganado el respeto de los demás en el ámbito de la música. Como vamos a ver, diversos aspectos han influido para que estos aprendizajes estén siendo eficaces, significativos y relevantes: la organización de la actividad, la metodología utilizada, la motivación del alumno hacia esta área, el tipo de aprendizaje que se fomenta, las relaciones interpersonales que se entablan, la clase de conocimiento que se promueve y su utilidad, la distinción que ofrece a las personas que lo poseen, etc.

Como hemos visto, Rafael ingresó hace 14 años en la Banda Juvenil de Música Miraflores-Gibraltar. Sus primeros pasos en dicha banda, que tiene un reconocido prestigio dentro y fuera de nuestro país, son descritos por el Director de la misma como tiempos en los que los chicos deben familiarizarse con el sonido de la música, oyendo a los compañeros y observando su trabajo, para tratar que el alumnado encuentre el gusto y la pasión por ella. En estos primeros pasos, Rafael no toca ningún instrumento, sino que se dedica a asistir a los ensayos generales, en los que la banda toca diferentes obras.

Más tarde, y como decisión que Rafael madura con el paso del tiempo y la ayuda de los dos profesores de la Banda de música y la familia, se inicia en el aprendizaje del solfeo y de un instrumento: la percusión. La ilusión con la que el alumno afronta las sesiones en la banda, las continuas ganas de ir allí a tocar y a estudiar –mucho más allá del horario oficial–, la evolución de sus aprendizajes y la concepción que el chico se va forjando sobre sí mismo dentro de este ámbito, hacen que pronto se proyecte él mismo para cursar los estudios de Elementales de Música en el Conservatorio, al igual que hacen sus compañeros y amigos. Se especializará a partir de este momento en trompeta, decisión tomada con el asesoramiento de los directores de la banda de música. Se buscan las fórmulas para adecuar las clases del Conservatorio con la asistencia al instituto y a la banda de música, que sigue siendo no ya un refuerzo de las enseñanzas formales, sino la principal fuente de aprendizajes del muchacho.

¿Cuáles son las claves que explican las diferencias entre la evolución del alumno en uno y otro contexto? Entendemos que en la respuesta a esta pregunta podemos encontrar respuestas a la evolución musical de Rafael y

alternativas a la educación reglada, muchas veces demasiado limitada por las estructuras, tradiciones y rigidez que la caracterizan, y para ello vamos a intentar desgranar diversas características que, a nuestro juicio, marcan la diferencia:

5.1. La organización.

La banda de música consta de un gran número de personas (alrededor de 160 músicos, según decíamos) de los que se encargan únicamente dos profesores, que dedican sus horas libres a la misma, ya que lo hacen de forma altruista. A la vez, esa inmensa cantidad de alumnos se distribuye entre los diferentes instrumentos (unos diez), del mismo modo que cubren un amplio espectro de edades y niveles de conocimientos, habilidades y destrezas, así como años de experiencia (continuamente se van incorporando y dando de baja chicos y chicas). Todo ello nos da una buena perspectiva de la dificultad que conlleva tanto la heterogeneidad del grupo como las características mismas de la estructura. En ella, los chicos y chicas pueden moverse con libertad a diario, tienen abierto el espacio para ir cuando se desee y hay concretadas determinadas sesiones de trabajo conjunto y ensayo general, que sí se prescriben. Se observa a los muchachos tocando igualmente dentro del salón de ensayos, como en las diferentes salas, en el patio del centro escolar en el que se ubica o en los pasillos; algunos solos, otros en conjunto. Los sonidos que se oyen son de lo más dispares (desde pasodobles hasta jazz, pasando por bandas sonoras actuales, etc.), y a pesar de que hay ciertas edades que tienden a agruparse, las relaciones interpersonales no se restringen a la edad ni a los niveles, tal como ocurre en la escuela. Toda esta diversidad aceptada y su importancia en la generación de un grupo musical –en el que cada instrumento cumple una función para un todo y en el que ninguno es prescindible⁴–, el aire que se respira de libertad y el respeto fomentado entre los compañeros, se contraponen muy claramente a lo que ocurre comúnmente en la escuela.

La rigidez de las instituciones formales para estructurar el conocimiento (en niveles desconexos) y la actividad académica (por cursos, trimestres, incluso evaluaciones), la delimitación de los espacios (por clases cerradas sin un proyecto común) y de los tiempos (una hora por materia, cada una sin permear las demás), la diferenciación de un profesorado independiente y disgregado (por disciplinas y áreas de conocimiento, así como por niveles) y el énfasis en una disciplina que atenta contra la curiosidad misma de los chicos y chicas por el aprendizaje (el permanecer sentados, el hacer lo que dice el profesorado...), son algunas de las razones más chocantes de la organización de la actividad en las instituciones educativas formales. Esta obsesión por clasificar, delimitar y estructurar acaba, casi obligadamente, por situar a las personas con hándicap en el punto de mira al no encontrarse dentro de los patrones de la normalidad. Y el caso que nos ocupa, precisamente, tiene un valor aún más amplio porque derrota varios prejuicios que suelen caracterizar la acción escolar y la negativa al cambio, basados fundamentalmente en afirmar que los grupos bajan el nivel cuando son heterogéneos. Estos argumentos suelen ser utilizados para legitimar el hecho de afrontar la diversidad del aula en espacios separados (las aulas de diversificación, las clases de apoyo, etc.). En el caso que estamos

mostrando, en cambio, hablamos de una heterogeneidad impensable en un aula (niveles, experiencias, edades, instrumentos, capacidades, etc., todo ello en una dosis de 160 alumnos/as de una barriada de clase popular) y sin embargo, no sólo logra crear un espacio que fomenta aprendizajes relevantes para todos/as, sino que la música que se produce es de muy alto nivel. Muestra de ello son la cantidad de premios conseguidos, sus 21 grabaciones discográficas y su participación en programas y conciertos para cadenas de televisión como TVE, Canal Sur, Antena 3, etc. y de radio como RNE, Ser, Cope, Canal Sur, etc.

5.2. La motivación hacia el aprendizaje.

Al iniciar el apartado apuntábamos cómo el profesorado de la banda hacía un especial hincapié en inculcar a los chicos y chicas el amor por la música. Este mero hecho supone ya un distanciamiento de las prácticas habituales formales, en las que el fomento del amor por las materias queda relegado a un segundo plano. Esto desvincula los aprendizajes de los intereses del alumnado, que se socializa en la necesidad de adquirirlos temporalmente para canjearlos por las calificaciones, por lo que la motivación sufre una metamorfosis: se pasa de la motivación intrínseca a la extrínseca.

La motivación en la banda de música es bien diferente, entre otras por las siguientes cuestiones:

- La actividad es extraescolar, lo cual le confiere el *carácter opcional* (elegida), y por tanto es motivadora de por sí.
- El *carácter mismo de la disciplina*, muy dependiente de los sentidos, aunque el amor por la música, al igual que por otras materias, también se aprende.
- El interés de los docentes por formar a músicos que sientan tanto el producto que hacen como el aprendizaje y la convivencia del grupo como algo suyo (*autonomía* respecto al aprendizaje y *responsabilidad*).
- El *carácter extraordinario* de muchas de las actividades que se desarrollan. A lo largo de un año se realizan numerosos conciertos, lo cual conlleva viajes, eventos, salidas procesionales, etc. Además se organiza anualmente un viaje de ocio al que los chicos y chicas van gratuitamente gracias a las ganancias de los contratos realizados. Los padres también tienen cabida en los viajes y un sector de los mismos suele acompañarles, si bien ellos deben costearse los gastos.
- Las *relaciones sociales* que se establecen a diario en los ensayos y fuera de ellos, que no se desvinculan obligatoriamente de la actividad educativa que se desarrolla. Es fácil ver a los chicos y chicas conversando entre ellos con sus instrumentos, enlazando comentarios musicales, correcciones y discusiones, con charlas propias de su edad y de otros intereses. En las instituciones formales se anhela esa cultura compartida por docentes y alumnado en la que no sea extraño charlar sobre las diferentes inquietudes que surjan de las materias.
- La *productividad* de la actividad educativa en términos de intereses del alumnado. En las escuelas la producción se ha circunscrito demasiado frecuentemente a calificaciones equivalentes a buenos trabajos en el futuro. Sin

embargo, en este caso los chicos y chicas van observando la productividad de su esfuerzo en mejoras personales, producciones musicales (grabaciones, conciertos, etc.), actividades de ocio y un reconocimiento social manifiesto. Todo ello hace que no se estudie para obtener una calificación carente de sentido, sino para producir y ofrecer una música de calidad. Estamos hablando, por tanto, de situar al alumnado en el *contexto de producción*, y no de reproducción.

- El *carácter práctico* de la actividad. Los alumnos y alumnas aprenden música escuchándola y produciéndola. Si comparásemos el lenguaje musical con las segundas lenguas observaríamos que éstas son enseñadas sin fomentar su sentido comunicativo, por lo que los aprendizajes no suelen ser relevantes.

Lo descrito sobre la organización en la banda de música de Rafael es lo que Abrahams (2008) identifica con la pedagogía crítica referida a la educación musical, en la que los niños y niñas trabajan de manera cooperativa en grupos ocupados en la resolución o en el planteamiento de problemas. Problemas relacionados con sus realidades e intereses, que se resuelven con aprendizajes significativos y relevantes y que permiten la liberación del alumnado a través de la participación.

5.3. La disciplina: la música.

Ya hemos apuntado algunas de las características peculiares de la música que la diferencian de otras materias impartidas en la escuela, como son su carácter eminentemente práctico, su aplicación comunicativa y su importante dependencia de los sentidos, aunque también hemos relativizado estas diferencias con las materias de la cultura escolar. No en vano, la música forma parte también del currículum oficial de la enseñanza obligatoria, aunque a menudo se le otorga un valor secundario, al igual que a la ética o a la educación física. Este hecho se basa en una escuela que sigue asentándose en un concepto de inteligencia monolítica, ignorando otras formas de inteligencia: inteligencia espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1993). Reconceptualizar y retomar la acción educativa en todos estos entornos se hace improrrogable para una escuela que ofrezca calidad educativa y social.

La música refleja pensamiento y emoción, proporcionando herramientas de lenguaje mediante las cuales la emoción puede expresarse de forma no verbal (Abrahams, 2008: 319), lo cual tiene fuertes implicaciones en el caso que nos ocupa. Rafael tiene dificultades en la expresión lingüística, en buena medida generadas por el estigma, que han sido en parte salvadas a través del lenguaje musical. A través de la música, Rafael ha podido conectar con personas y colectivos que, debido al estigma, no le permiten su participación. Ha creado un nuevo canal de comunicación que le permite mostrarse como es, haciendo valer su inteligencia musical, interpersonal e intrapersonal, más allá de las relaciones que impone una escuela anclada en las inteligencias lingüística y lógico-matemática (lo cual parece que se incrementará próximamente según el recientemente aprobado Anteproyecto de LOMCE). Así lo ponen de manifiesto dos de sus docentes en los últimos cursos realizados:

“Es una muestra más de lo que estábamos hablando, de que Rafa emotivamente tiene mucho que decir. Las emociones las tiene muy a flor de piel. Las tiene muy fácil y sabe explicarse mejor con la música que con la palabra.” (Profesor B)

“Porque él es una persona muy receptiva, muy de sentimientos, entonces, entiende las cosas como si no necesitara el lenguaje, como es la música, ¿no? La música no necesita de palabras, entonces la comunicación con él es muy de sentimientos, yo siento esto, tú sientes esto, y nos entendemos los dos muy bien. Yo no sé si es que nuestra amistad es así, pero a mí me ocurre con él, me ocurre con poca gente pero con él me ocurre.” (Profesora A)

Abrahams y Head (2005) y Abrahams (2008) aseveran que la naturaleza de la música tiene el poder de liberar y transformar la realidad personal y social, puesto que el alumnado adquiere un mayor entendimiento de quiénes son, lo que se pone en relación con quiénes quieren llegar a ser. Es decir, la música se puede tornar en un espacio en el que se producen procesos de transformación, guiados por los sueños (Everett, 2001: 7). Sueños estratégicos, praxis, en términos de Freire (2007). Es obvio que en el caso de Rafael, la educación musical ha operado en este sentido, y ha constituido un vehículo privilegiado para transitar el camino entre su realidad y sus sueños, que le ha permitido atravesar fronteras y romper barreras de la discapacidad.

5.4. El modelo de aprendizaje que se utiliza y la forma de construir los significados que se fomenta.

El modelo de aprendizaje que se prioriza en este caso es indudablemente el relevante (Pérez Gómez, 1999), en oposición al tan extendido aprendizaje memorístico o, en el mejor de los casos, significativo que se provoca en las instituciones formales. Las claves fundamentales de la diferencia las ubicamos en la influencia de las diferentes motivaciones que se dan en uno y otro contexto, ya analizadas. Esta asintonía posee, claro está, la repercusión correspondiente en la forma que el alumnado tiene de construir los significados y el control que ejerce sobre ellos, así como el valor y fuerza de los mismos (duración en el tiempo, generalización, utilidad, capacidad de teorización, etc.). En nuestro caso la cuestión es muy pronunciada: en la banda de música se construyen significados por muy diversas vías: obviamente encontramos aprendizajes por reproducción (a través de la observación y la imitación) y por condicionamiento, pero fundamentalmente se fomentan a través de la experimentación, la comunicación y la movilización consciente (reflexión). El alto grado de participación que se le da al aprendiz en estas últimas vías de construcción de significados hace que lo que se aprende sea considerado como propio, en contraste con los que el alumno construye finalmente en las instituciones formales, muy acumulativos, memorísticos y a merced de las prescripciones académicas y las calificaciones. Este contraste equivaldría a la diferenciación que Freire (1992, 1973, 2001) hiciera entre las pedagogías bancaria y problematizadora, muy seriamente implicadas en el modo de situar a las personas y grupos oprimidos frente a su situación: opresión versus liberación.

5.5. El papel que el alumno juega respecto al aprendizaje, que lo resitúa en el mundo.

Como decimos, la utilización de una pedagogía liberadora, centrada en el aprendizaje del alumno y asentada en la autonomía, dispone al alumnado frente a su situación, que en nuestro caso es de desventaja y opresión. En este sentido, la banda de música ofrece a Rafael un nuevo contexto en el que él tiene el control de sus aprendizajes –se le responsabiliza de ello– y además, la música ofrece la oportunidad de construir, almacenar y organizar conocimientos que no suelen ser dominados por el común de la población. La exclusividad de dichos aprendizajes le hacen destacar en los contextos familiar y de pares, así como en la escuela y en la misma banda respecto a otros compañeros menos experimentados, elevando su autoestima, mejorando su imagen social, rompiendo con los estereotipos y los estigmas que usualmente tiene que asumir y proyectando todo ello en el incremento de las expectativas tanto personales como sociales. En este sentido, J. Alsina relata una experiencia muy ilustrativa:

“El niño despreciado por sus compañeros debido a su carencia de habilidades y menor simpatía, respecto al que todo cambió cuando el profesor le dio un tambor en la clase de Música y se convirtió en un “virtuoso” del instrumento. Todo cambió alrededor, la percepción de sí mismo y la percepción de los demás hacia él” (Vílchez, 2009: 74)

El poder de este punto queda evidenciado en el papel que está jugando dicha experiencia educativa en su biografía para deslegitimar los argumentos segregadores que reinan en la cultura escolar, para desarrollar una imagen de capacidad de las personas tildadas de “discapacitadas”, aumentar el horizonte de expectativas sobre ellos y atisbar e imaginar nuevas pedagogías acordes con todo ello, eficaces y reales.

Sentirse valiosos, ser conscientes de lo que se sabe (metacognición en términos psicológicos; concienciación desde la pedagogía crítica) y notar que los demás valoran positivamente lo que uno hace y sabe, son cuestiones cardinales para sentirse personas, especialmente cuando una de las agencias socializadoras de mayor impacto –la escuela– ha negado de forma insistente que el alumno sabe y que es capaz de aprender. A la vez, experiencias como ésta capacitan a sus estudiantes para “resistirse tanto a las prácticas hegemónicas de educación musical en la escuela como a la misma escolarización” (Abrahams, 2008: 320).

5.6. La creencia de los profesores en el alumno y sus capacidades.

El hecho de creer en las posibilidades del alumno modifica el contexto, el rol que juega el alumno en él y la cantidad y calidad de los aprendizajes. Es lo que se ha venido a llamar la profecía autocumplida (Becker, 1963): al ser tratada como estigmatizada, la persona disminuye su participación social por medio del aislamiento o cumpliendo el mandato que se le impone, desvalorándose y reconceptualizando negativamente su identidad. Todo ello es debido tanto a la diferencia de los estímulos, como a la configuración del contexto y a la forma en

que el alumno afronta dichos aprendizajes, influenciado por los dos anteriores factores.

Esto, además, se extiende a otros contextos. De hecho, las expectativas que los directores de la banda van poniendo en el alumno, no sólo educativas sino laborales, son manifestadas en conversaciones con los padres del mismo. La familia comprueba así no sólo la capacidad de Rafael, sino la confianza de los profesionales en sus capacidades, encontrando en ello respuestas alentadoras y opuestas a las que atentan contra la dignidad y capacidad del alumno. Y como efecto, el éxito se hace posible, y otros especialistas reputados han ido corroborando la capacidad de Rafael para continuar sus estudios superiores y dedicarse profesionalmente a la música.

5.7. La conexión entre la familia y la educación musical.

La creación de vínculos estrechos de la familia con dichos contextos, con participación real (creación de una Sociedad Cultural con un patronato, implicación en los eventos, participación en los viajes, tutorías continuadas, etc.) se alejan de las estructuras de participación social que presiden las relaciones con la escuela.

6. Algunas reflexiones desde la biografía de mi hermano.

En el brillante documento audiovisual “Álvaro quiere tocar el trombón”, el profesor de Conservatorio R. Polanco (2007) hace una metáfora de su actividad docente con Álvaro, un chico con síndrome de Down, como el hecho de tocar la Luna. Durante la preparación del presente artículo, creí pertinente proyectar este vídeo a la familia para observar reacciones, evocar recuerdos y generar reflexiones. De todas ellas destaco un comentario expresado por la madre de Rafael: “Se puede tocar la Luna”. El caso de Rafael le ha hecho ver a ella lo que también ha visto el protagonista: “mi futuro hecho realidad”. Ante la pregunta: “¿Qué les dirías a aquellos que pensaban que no podías estudiar?”, varias respuestas nos ofrece Rafael:

- “Que vengan a mis conciertos”, haciendo uso del mejor argumento inclusivo que tiene: su capacidad demostrada.
- “No lo van a conseguir”. Una actitud de resistencia, de saberse en lucha con aquellos que tratan de estigmatizarlo. Pero una resistencia profunda, que supone la oposición de su proyecto personal frente a otros proyectos, la dialéctica opresor-oprimido de Freire. Y acto seguido afirma: “*Aquí o fuera de España, lo conseguiré*”. Nada se puede interponer entre él y su sueño, y sabe que depende de las posibilidades que le ofrezca el contexto. Como muestra de esta determinación, Rafael se marchó durante el curso 2010-2011 a Madrid para iniciar allí sus estudios superiores de Música.
- “No hay que hablar. Las cosas hay que hacerlas”. A menudo nos dejamos llevar por estereotipos, prejuicios y etiquetas que paralizan. Él lo ha visto a lo largo de su vida en reiteradas ocasiones, y reclama el carácter práctico, la necesidad de actuar. Lo plantea inicialmente como un impulso emocional cargado de optimismo: hay que trabajar para que las cosas puedan

ocurrir. Pero después la racionaliza: “Yo tengo mis facultades y mis dificultades. No tiene importancia, solo hay que aprender a corregir lo que está fallando.” Esta es sin duda, una actitud resiliente. La resiliencia es la “habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994). Sin embargo, y como hemos podido observar, no se trata de una simple adaptación. Es lo que en otro lugar hemos denominado *identidad de interpretación*, “una capacidad del sujeto para descifrar los códigos de los contextos en los que se desenvuelve a la vez que una forma de proyectarse a sí mismo de forma relativamente autónoma a partir de la lectura que hace de la realidad” (Ruiz, Calderón y Torres, 2011: 595).

Rafael tiene claro que “cada uno tiene una capacidad. No es sólo que nos tenemos que dar cuenta que tenemos un síndrome de Down, sino que tenemos que ver los fallos que cometemos”. Y esto parte de una realidad de apoyo mutuo, de compromiso y de confianza: Rafael sabe que su familia siempre estuvo ahí para romper con algunas de las mayores barreras que se generan a partir de las representaciones sociales de la discapacidad. Por ello, él sabe que su responsabilidad está en lo concreto: en organizar sus estudios, su compromiso, su esfuerzo y dedicación... Y por supuesto, su disfrute.

La educación se convierte así en un espacio que se ubica entre nuestras realidades y nuestros sueños. Porque siempre todo es mejorable: la persona, la sociedad, el mundo. Es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, que puede fomentar la justicia social, que iguala oportunidades. Se trata de una cuestión de radical importancia para todos, pero que representa para determinadas personas y colectivos oprimidos, un espacio de emancipación y libertad.

Las personas con discapacidad forman parte de ese colectivo ávido de educación, en tanto que puede ayudarles a reconstruir concepciones enfermizas sobre su propia naturaleza. Desde esta posición, las limitaciones biológicas pasan a ser retos a la intervención educativa. En buena medida, los límites de la discapacidad son barreras socioculturales (Barton, 1998 y 2008), porque de hecho, las intervenciones de las instituciones escolares tienen una base segregadora que reproduce un orden social injusto, en el que las personas con hándicap tienen históricamente reservado un lugar abajo en la jerarquía.

Educar implica un compromiso con el otro, una complicidad con la persona que tenemos delante. Sabernos de su lado, sus cómplices, por encima de miembros de una institución. Ver en él o ella la capacidad en lugar de la incapacidad. Y ese compromiso debe basarse en el reconocimiento de sus saberes y capacidades, el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas y un conocimiento profundo de cómo opera la sociedad. Porque si educar es liberar, es necesario que como educadores seamos capaces de hacer ver a nuestro alumnado cómo puede luchar para que se reconozcan sus derechos. Sólo así seremos capaces de facilitar un equilibrio entre la transformación de una realidad opresora y el encuentro con el yo más íntimo.

“En realidad [la clave] es la paciencia. La paciencia de ser uno mismo.”
(Rafael Calderón, en Calderón y Sintés, 2012)

NOTAS.

¹ Este artículo está basado en una investigación-acción que llevo desarrollando con Rafael, su familia (mi familia) y otros colaboradores y colaboradoras desde el año 1998. Para obtener una información algo más exhaustiva acerca del proyecto, consultar Calderón y Habegger (2012). A lo largo del artículo se irán introduciendo las palabras de diferentes personas, que han sido obtenidas a través de entrevistas en diferentes momentos de la experiencia o de documentos escritos. Para no hacer demasiado engorrosa la lectura, se interpretará que las palabras entrecomilladas han sido así recogidas y registradas, siempre que no se indique lo contrario.

² Para profundizar sobre este período de la vida de Rafael, véase Calderón, I. y Habegger, S. (2012).

³ Compartimos con Ortega Esteban (2005: 167) que “calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico [...] [puesto que] todo ello queda comprendido en la «educación-a-lo-largo-de-la-vida», que viene a coincidir con el concepto griego de paideia.” Probablemente deberíamos prestar más atención en nuestros esfuerzos educativos e investigaciones a la construcción de espacios verdaderamente inclusivos fuera de las prescripciones escolares, que finalmente podrían incidir positivamente no solo en las personas que hagan uso de ellos, sino en la deseable transformación de la institución escolar.

⁴ Esta idea es fundamental para la construcción de una comunidad inclusiva: la interdependencia. Th. Adorno (1962) en su Introducción a la sociología de la música expresaba que decir polifonía es decir “nosotros”. Y en ese nosotros de la banda de música, también está Rafael.

Bibliografía.

Abrahams, F. (2008). Musicando a Freire: una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (eds.): *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, 305-322. Barcelona: Graó.

Abrahams, F. y Head, P.D. (2005). *Case studies in music education*. Chicago: GIA.

Adorno, T.W. (2009). *Disonancias / Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.

Almendros, B. (2003). La experiencia con mi hijo. Barbecho, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 28-30.

Barton, L. (Comp.)(1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (Comp.)(2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Becker, H. (1963). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Calderón, I. y Sintés, R. (Dir.) (2012). *Yo soy uno más. Notas a contratiempo*. Cinesín: Valencia. Documental. Disponible en <http://vimeo.com/icalmendros/unomas> (consultado el 30/10/2012)
- Calderón, R. (2002). En el Instituto. Barbecho, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 32.
- Castillo, I.A. (2010, 7 de julio). Rafael Calderón: allegro andante. *La Opinión de Málaga*, p. 10.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- ERIKSON, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Everett, R. (2001). Music Education as Liberatory Practice: Exploring the Ideas of Milan Kundera. *Philosophy of Music Education Review*, 9(2), 3-10.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Garzón, L. Y Pedregal, B. (2011). Rafael Calderón: 'Yo soy uno más'. La educación musical vista por un alumno con síndrome de Down. *Enharmonía*, 26, 12-13.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Luria, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos, análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, Á. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Polanco, R. (2007). *Álvaro quiere tocar el trombón. Diario inacabado de un profesor de Conservatorio*. Valencia: Generalitat Valenciana. DVD.
- Ruiz, C., Calderón, I. y Torres, F.J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: Educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), pp. 589-599.
- Vílchez MARTÍN, L.F. (Dir.) (2009). La música y su potencial educativo. Cuadernos Fundación SM, 14.
- Viudez, J. (2010, 25 de octubre). Si alguien me dice que no soy capaz, me anima. *El País*, p. 5.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Sobre el autor:**Ignacio Calderón Almendros.**

Pedagogo, profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social de la UMA. Ha sido docente e investigador en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de dicha Universidad y ha colaborado con distintas Universidades de América Latina. Sus líneas de investigación se sitúan en la educación inclusiva, fundamentalmente la naturaleza social de la discapacidad, la desventaja sociocultural y los procesos de exclusión. A través de investigaciones etnográficas analiza la construcción de la identidad y la experiencia educativa, y utiliza la investigación-acción como medio para provocar transformaciones.