

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA, MÚSICA E INCLUSIÓN

Una perspectiva inclusiva en los procesos académicos de tres egresados invidentes de la

Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional

Mariana Mosquera Ramírez

c.c. 1030681551

Asesora

Luz Ángela Gómez Cruz

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en

Música.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL.
LICENCIATURA EN MÚSICA
BOGOTÁ
2021**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Daniel Lozano, Camilo Gómez y Felipe Guaqueta por su participación y disposición para brindar su ayuda ante cualquier eventualidad. Agradecer también el haber abierto las puertas de una parte importante de sus vidas para poder narrarlas desde lo digno y lo real.

También quiero agradecer a la maestra Luz Ángela Gómez Cruz por su paciencia, su tiempo y la disposición para hacer posible este proyecto de grado.

A los docentes y familiares de Daniel, Camilo y Felipe igualmente por su participación en esta investigación, la disposición y el tiempo brindado.

TABLA DE CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	6
<i>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	8
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
1.2. OBJETIVOS	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
1.3. ANTECEDENTES	11
1.4. JUSTIFICACIÓN	16
<i>2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	17
2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	18
2.2. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	21
2.4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	22
<i>3. EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD VISUAL: FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO PLENO DE LA INCLUSIÓN</i>	23
3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	23
3.1.1. Educación superior inclusiva	26
3.1.2. Políticas de educación inclusiva	31

3.1.3. Los procesos académicos y su relación con la sociedad	37
3.2. CAUSAS DE LA PÉRDIDA O DISMINUCIÓN DE LA CAPACIDAD VISUAL	39
3.3. EL EJERCICIO MUSICAL Y SU ENSEÑANZA EN ESTUDIANTES INVIDENTES	42
3.4. LA IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE INVIDENTE	47
<i>4. RELATOS DE VIDA DE TRES EGRESADOS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA LICENCIATURA DE MÚSICA DE LA U.P.N.</i>	53
4.1. DANIEL LOZANO MARTÍNEZ	53
4.2. FELIPE GUÁQUETA BALLESTEROS	64
4.3. JUAN CAMILO GÓMEZ NIÑO	73
<i>5. RETROSPECTIVA DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.</i>	79
5.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA CUESTIÓN MÁS DE VOLUNTADES QUE DE POLÍTICAS	80
5.2. LA INQUIETUD DEL MAESTRO ES SU MEJOR ALIADA	87
5.3. ACCESO A LA TECNOLOGÍA	90
5.4. EL AMBIENTE SOCIOAFECTIVO COMO FACILITADOR DE PROCESOS ACADÉMICOS	93

CONCLUSIONES

96

REFERENCIAS

98

TABLA DE FIGURAS

Figura 1: Tabla sobre el cumplimiento de tópicos	28
Figura 2: Subcategorías de los tópicos principales	30
Figura 3: Disposición de los puntos en la regleta	43
Figura 4: Representación de las figuras musicales en el sistema Braille	44
Figura 5: Magnificador de pantalla	48
Figura 6: Línea Braille	49
Figura 7: Cuadro comparativo entre Musibraille, BME, BMR, Free dots, BrailleMuse, Tocatta, Goodfeel.	51

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación indaga sobre la influencia de la educación inclusiva en los procesos formativos de los estudiantes invidentes de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la experiencia vivida por Daniel Lozano, Felipe Guáqueta y Camilo Gómez, egresados de dicho programa que tienen pérdida de la visión.

El proceso investigativo se lleva a cabo por medio de herramientas como la entrevista semiestructurada, historia de vida y grupo focal; que posicionan al proyecto como una investigación de corte cualitativo descriptivo. El análisis del proceso se realiza a la luz del marco teórico, teniendo en cuenta como categorías de investigación: el uso de las tecnologías, las políticas institucionales de inclusión, el ambiente socioafectivo y las herramientas metodológicas de los docentes.

En el marco teórico se abordan, en primera instancia, los conceptos de *inclusión* y *educación inclusiva*, así como el de *educación superior inclusiva* que se desarrollan bajo el contexto colombiano. Posteriormente se esclarecen conceptos como *discapacidad*, *limitación visual* y *ceguera*, ahondando sobre las causas de la pérdida de visión, dando al lector una perspectiva biológica sobre este acontecimiento. En este sentido se trata el concepto de discapacidad, desde dos enfoques: la biología y el paradigma social, como elementos primordiales para esta investigación.

Desde el enfoque socioafectivo se enfatiza en la influencia de la sociedad en los procesos formativos, observando en primera instancia, el papel del maestro como facilitador del conocimiento en su ser empático, reconociendo los diferentes contextos y en su ser creativo tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

Sumado a esto, la investigación da una mirada hacia el uso de las herramientas TIC's dispuestas para la población, haciendo un recorrido desde las tecnologías empleadas para el acceso a la información por parte de personas invidentes y más adelante, indagando sobre la tecnología creada y adecuada dirigida a la población invidente para la edición y producción de textos musicales.

Más adelante se encuentran las historias de vida de Daniel Lozano, Felipe Guaqueta y Camilo Gómez, que junto a las entrevistas dirigidas a algunos de sus maestros, familiares y la documentación en términos institucionales, enriquecieron el análisis y las conclusiones de este proyecto investigativo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo, pone en contexto al lector sobre las razones por las cuales se trata el tema de la educación superior inclusiva, y describe el momento por el que pasó la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, cuando se dio el ingreso de un número considerable de estudiantes invidentes al programa. Este hecho, condujo a los maestros a preguntarse cómo llevar a cabo sus clases de manera en que estos jóvenes tuvieran la posibilidad de acceder al conocimiento, de desarrollar sus habilidades de solfeo, de tener la experiencia de ofrecer un concierto y de avanzar en la interpretación tanto de sus instrumentos principales como en el piano.

Sin embargo, pese a los esfuerzos por parte de los docentes, la educación hacia los estudiantes invidentes desde la universidad, resultó, en algunos casos, corta de herramientas para su abordaje. Así lo menciona Arias (2015), Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica en su proyecto de grado, hablando sobre las políticas de inclusión de la Universidad, donde señala:

Al interior de las diferentes facultades estas políticas no han sido lo suficientemente socializadas, no todas ellas a través de sus maestros garantizan la forma de abordar y proporcionar los conocimientos, las actitudes y las prácticas desde una perspectiva inclusiva para el mejor desarrollo y calidad de vida de los estudiantes en condición de discapacidad. (p. 18-19).

Esto indica que no es suficiente estipular unas políticas de inclusión si éstas no son aplicadas por todos los estamentos universitarios. Por lo anterior, para favorecer el cumplimiento de éstas, es importante que desde el maestro también se desarrollen las estrategias de enseñanza partiendo no solamente de los contenidos y de las competencias que se deben adquirir, sino de la

comprensión de las representaciones musicales y del mundo que tienen las personas invidentes y cómo ellas se desenvuelven en su entorno.

En este sentido es importante reconocer los factores que influyen en la enseñanza – aprendizaje de las disciplinas pedagógica - musical y cómo las situaciones ambientales, familiares, académicas, físicas, sociales y del entorno, influyen en el aprendizaje del estudiante invidente de música.

De igual forma el uso de los diferentes tipos de tecnología para escribir y difundir la información en braille constituye una parte importante en la búsqueda del mejoramiento de la enseñanza musical y pedagógica a estudiantes invidentes, conocer este tipo de herramientas puede hacer que los procesos de enseñanza - aprendizaje resulten más eficaces a medida que va incrementando el nivel de dificultad tanto para el maestro que debe explicar como para el estudiante que debe comprender y practicar.

Es por esto que el presente proyecto busca resolver los interrogantes alrededor de cómo se dio la enseñanza - aprendizaje musical y pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional y cómo las políticas educativas de inclusión, las estrategias metodológicas, el uso de la tecnología y el entorno socio afectivo influyeron en el proceso formativo de tres egresados invidentes de la Licenciatura en Música.

1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera los procesos de inclusión por parte de la Universidad Pedagógica y el programa de Licenciatura en Música influyeron en la formación musical y pedagógica de tres egresados invidentes de la Licenciatura en Música desde el año 2008 hasta el año 2018?

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general

Describir la manera en que las políticas institucionales de inclusión, las estrategias pedagógicas y didácticas del programa, el uso de la tecnología y el entorno socio afectivo influyeron en la formación profesional de tres egresados invidentes desde el año 2008 hasta el año 2018 en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Objetivos específicos

- Conocer el desarrollo de las políticas de educación superior de inclusión en cuanto a la formación de estudiantes invidentes dentro de la Licenciatura en Música.
- Identificar de qué manera el ambiente socioafectivo influyó en el proceso académico de la población a estudiar.

- Describir cómo se emplearon los diferentes dispositivos y herramientas tecnológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar cuáles fueron las estrategias de enseñanza y aprendizaje que diseñaron los docentes para abordar estudiantes invidentes.

1.3. ANTECEDENTES

Para la construcción de este proyecto de grado, se tuvieron en cuenta varios referentes investigativos que hacían alusión a la inclusión y los estudiantes universitarios. En primera instancia está la investigación presentada por Rocío Molina Béjar, fonoaudióloga egresada del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, con especialización en Docencia Universitaria y magister en Discapacidad e Inclusión Social quien realizó la investigación *Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad*. (Molina, 2010)

Este proyecto aportó elementos importantes desde el punto de vista de las condiciones de la educación superior inclusiva en Colombia, haciendo énfasis en cuatro tópicos desde lo político, lo social, lo cultural y lo epidemiológico; En él se evidencia el grado de completitud de cada una de las universidades observadas para garantizar una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad. Ante esto, el documento refiere que es importante para su fin, triangular la política institucional, con la educación y la discapacidad.

Esta es una investigación de corte documental orientada por las directrices dadas desde los diferentes ministerios los cuales se rigen por la Constitución Política de Colombia. En el marco legal hace referencia a los derechos de las personas con discapacidad, los deberes de los entes

territoriales, los cuales deben buscar la integración de las personas con discapacidad a los sistemas educativos; esto citando una serie de leyes y decretos que corroboran la ley bajo estos parámetros.

Una de las características es que analiza el flujo de las personas con discapacidad en el sistema educativo y da cuenta de datos cuantificables sobre la cantidad de personas invidentes que van escalando en estos estudios, pero así mismo van disminuyendo su presencia en entidades educativas hasta llegar a la educación superior en donde el porcentaje de presencia de personas con discapacidad en programas profesionales es bajo.

La investigación se desarrolló a partir de un estudio exploratorio - descriptivo tomando como categorías de investigación la política institucional, programas y acciones en integración educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología. (Molina, 2010). Cabe resaltar que estos tópicos de investigación guardan una cercanía estrecha con este proyecto de investigación por lo cual esta reseña enriqueció en gran medida el marco teórico del presente documento.

Como herramienta de recolección de datos escogió la encuesta, utilizando once preguntas cerradas y abiertas enfocadas desde las categorías de investigación. Posteriormente la autora procedió a conceptualizar cada una de sus categorías, tomando como referentes diversos autores, dando soporte a sus conceptualizaciones.

Por último, aplicó las encuestas en diferentes universidades a nivel nacional, encontrando que en varias de ellas eran pocos los tópicos que se cumplían, y que solo dos universidades de Bogotá fueron destacables por su resultado final, ya que, en ese entonces, asumían el reto de superar las barreras para llegar a la educación superior inclusiva. Esto es para resaltar porque

dentro de estas instituciones destacaron la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional.

Al final de su reseña hace un llamado a las IES que no cumplieron con la mayoría de tópicos, a fin de reconsiderar las políticas de educación inclusiva y fomentar la diversidad, el respeto y la educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Otro proyecto de investigación que aportó elementos importantes para la presente investigación es el de *Educación inclusiva para personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*, elaborado por María Paula Velasco Solanilla (Velasco, 2015)

Este proyecto busca visibilizar las transformaciones que se han realizado en la PUJC, para elaborar una pieza comunicativa y así promover la educación incluyente de personas con discapacidad. (Velasco, 2015). La idea era generar cambios significativos en la institución, que permitiesen la circulación y adaptabilidad de las personas con discapacidad.

Como herramienta de investigación trabajó la técnica del incidente crítico que consiste en observar las acciones cotidianas de un grupo preestablecido de personas de interés, hacer descripciones, entrevistas y guías de observación. Al finalizar presentó un folleto informativo para permitir a la comunidad conocer las pautas de convivencia que posibilitaran la educación inclusiva.

Un trabajo de investigación muy cercano a las búsquedas de esta investigación, es el presentado por David Arias Cancino, estudiante de la Licenciatura en música de la Universidad pedagógica Nacional, quien realizó la investigación denominada: *Estrategias pedagógicas desde la inclusión educativa, para el fortalecimiento de la expresión y la conciencia corporal en estudiantes de música con discapacidad visual*.

Este proyecto busca la reflexión alrededor del tema de la inclusión, la discapacidad y las metodologías relacionadas con el manejo corporal en estudiantes con discapacidad visual. Es un trabajo de investigación acción participativa que permite ver las necesidades al interior del programa de música en cuanto a estrategias de enseñanza por parte de los docentes y el desconocimiento referente a la inclusión por parte del estudiantado. Da importancia a la conciencia corporal como parte de la integralidad. Para ello desarrolló varios talleres enfocados a desarrollar la motricidad fina y gruesa y al desarrollo de propiocepción. Tiene como tópicos de estudio, la inclusión educativa, la discapacidad y el fortalecimiento de la expresión y la conciencia corporal. Igualmente busca el desarrollo de la expresión (Arias, 2015)

Dentro de estas líneas: de inclusión, discapacidad visual y formación profesional, está el trabajo presentado por Carmen Rocío Alvarado Monroy y Ana María Morales Cárdenas de la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional denominado: *Educación inclusiva de docentes en formación con discapacidad visual desde la perspectiva de la subjetividad social.*

El proyecto busca identificar el efecto de la inclusión en la dimensión individual y colectiva que configura la subjetividad social de los estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. (Carmen Alvarado, Ana Morales, 2020)

Se estudia desde el contexto familiar y escolar al interior de la línea de investigación, desarrollo social y comunitario teniendo en cuenta los marcos normativos que responden a las demandas sociales y desde la convivencia y el cumplimiento de las normas de inclusión. Al finalizar formulan recomendaciones orientadas a fortalecer las prácticas de inclusión en dicho programa.

Por otra parte, se encuentra el documento llamado *Lineamientos de Políticas de Educación Superior Inclusiva*, publicado en el año 2013 por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este documento consta de tres capítulos, en el primero se da a conocer el concepto de la educación inclusiva, la diferenciación entre conceptos como inclusión e integración y las características de la educación superior inclusiva profundizando en cada una de ellas.

El segundo capítulo hace alusión al proceso de la educación inclusiva en Colombia junto con los aspectos a mejorar o a mantener para seguir yendo hacia adelante con esta y su contexto en el país. En este capítulo también se enfatiza en los retos y principios para llevar a cabo una política de educación superior inclusiva, en esta lista destacan retos como: profesores inclusivos, la calidad, tener una estructura financiera que pueda acoger las necesidades de esta población, el diseño de políticas institucionales inclusivas, entre otros.

El tercer capítulo presenta un compendio de estrategias para abordar la educación superior inclusiva a nivel nacional y regional. Finalmente acaba con un capítulo en donde señala un marco normativo en donde se incluyen derechos y deberes de las personas con discapacidad.

Estos proyectos permitieron establecer como categorías de análisis: el uso de la tecnología, las didácticas propuestas por los maestros, las políticas institucionales inclusivas y el ambiente socioafectivo de la población determinada; e identificar especialmente el marco normativo y su relación con la educación superior en el país, pensando en la inclusión y la discapacidad como dos tópicos de estudio, sugeridos para la formación de maestros.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación presenta los relatos de Daniel Lozano, Felipe Guáqueta y Camilo Gómez, egresados del programa de Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes hablan de sus experiencias en el programa. Desde sus narrativas se pueden identificar las emocionalidades, la gratitud, el reconocimiento y las barreras de la educación inclusiva, las cuales podrían seguir latentes a lo largo del tiempo.

El sentido social y crítico de este proyecto investigación, otorga al lector la posibilidad de inmiscuirse en un ambiente poco explorado, pues aquí se genera un puente de conexión entre el mundo vidente y el invidente, lo que permite generar inquietudes al respecto de cómo se da la relación con la tecnología, el aprendizaje musical o la relación de la escritura musical con el Braille.

Para el docente en ejercicio y el aspirante a licenciado, también constituye un conocimiento valioso porque las experiencias de los maestros citados a lo largo de la investigación, permiten abordar a la población invidente de una forma más acertada, dando a conocer las herramientas metodológicas empleadas. Además el objetivo de estas estrategias también es que el lector no tenga temor a una situación desconocida y en lugar de eso tenga pautas para estar presto a dar su clase en un aula inclusiva.

Igualmente para la institución, este proyecto es fuente de información ya que refleja las falencias que aún están presentes, esto teniendo en cuenta que actualmente en la Licenciatura en Música hay alrededor de dos estudiantes invidentes y una estudiante con hipoacusia, por lo que no es un tema olvidado, sino todo lo contrario, es valioso resaltar las problemáticas dadas en cada

caso de educación inclusiva y que eso sea una oportunidad de crecimiento para todas las partes que participan en estos procesos.

Con el ánimo de poder formar parte de un fortalecimiento en materia de educación inclusiva, entrego a la Universidad este proyecto investigativo, esperando brindar aportes significativos dentro de la Licenciatura, y generar inquietudes que marquen la diferencia en las próximas historias de vida que están por llegar a la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta la ruta metodológica a seguir para resolver el interrogante principal y alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos. Como primera medida, se establece el enfoque de la investigación, posteriormente se presentan las categorías de investigación, luego se encuentra el desarrollo metodológico en donde se señala hacia cuáles personas van dirigidas las herramientas de recolección de datos que se explican en el mismo apartado; y para finalizar está la caracterización de la población en la que se presentarán brevemente los principales participantes de la investigación.

2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto investigativo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo – descriptivo. El primero se centra en comprender las realidades subjetivas, que son las representaciones de la realidad desde la mirada de cada individuo, e intersubjetivas, en donde se entretajan subjetividades de varios individuos que se dan desde el entorno socio afectivo, que se expresan en la vida social: es decir, se entiende que la realidad es construida por los actores sociales a partir de sus historias particulares (Rivas Montoya, 2015). Según esta autora, el enfoque cualitativo se soporta en el empleo de múltiples métodos que se preocupan por rescatar la importancia de los diferentes participantes de la investigación.

Por otro lado, en lo descriptivo, Cerda (1993, p.74) señala que una de sus tareas fundamentales es la de describir las partes, categorías o clases que componen un objeto de estudio, o en su defecto, describir las relaciones que se dan entre el objeto de estudio con otros objetos, que en este caso sería la relación que existe entre el uso de las tecnologías, las metodologías, el ambiente socioafectivo y las políticas de educación superior inclusivas, con el proceso formativo de los egresados.

Este proyecto emplea como principal recurso metodológico *la historia de vida*, la cual se enmarca bajo la siguiente definición: “Es una estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales” (Puyana y Barreto, 1991 p. 1.)

Según Cotán (s.f. p. 3) su principal finalidad es localizar en el relato un lugar y tiempo determinado, que permite revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento.

Lo anterior se ve reflejado en cuanto al interés sobre la historia de vida de la población a investigar, mostrando posibles problemáticas y progresos de la UPN sobre la formación de licenciados en música invidentes dados en una época y un contexto en específico.

2.2. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

- Implementación de políticas educativas de inclusión al interior de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica.
- El entorno socio afectivo de la población de estudio.
- El uso de la tecnología y tflotecnología en función a la enseñanza y aprendizaje para estudiantes invidentes.
- Estrategias metodológicas utilizadas a lo largo del proceso formativo de cada maestro.

Desarrollo metodológico e instrumentos de recolección de datos

Partiendo de estas categorías, inicialmente se hará un grupo focal con Daniel Lozano, Felipe Guáqueta y Camilo Gómez. Martínez (2011) dice que el *grupo focal* es un instrumento de recolección de datos que se da en forma de entrevista grupal, donde un grupo se reúne para discutir un tema en específico que el moderador da a conocer. Su objetivo es, “a partir de la interacción discursiva”, contrastar la información que da cada uno de los participantes.

Posteriormente se aplicaron *entrevistas semiestructuradas*, a los maestros y a las personas más influyentes en estos procesos formativos. Este tipo de entrevista se presenta con preguntas previamente estipuladas que pueden ajustarse a lo largo de la entrevista. Su ventaja es que tiene la posibilidad de adaptarse a los sujetos para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz- Bravo et al, 2013).

Las fases de esta ruta metodológica son:

Fase 1: Grupos focales con los egresados.

Sondeo

El fin de este primer encuentro es realizar un sondeo de experiencias, buscar el reconocimiento entre ellos y el intercambio de sus historias. Para ello se utilizó una pregunta orientadora: ¿Cómo fue su experiencia en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional? Esta pregunta se formuló con el fin de conseguir un bosquejo de lo que fue la experiencia de cada participante.

Fase 2: Ciclo de entrevistas

Etapa 1: Entrevistas semiestructuradas a maestros.

En esta etapa se pretende complementar la información anterior, contrastando los diferentes puntos de vista. A continuación, las preguntas generadoras que se formularon en esta etapa:

- ¿Cómo se reflejan las políticas de inclusión, formuladas por la Universidad Pedagógica Nacional, en la formación de estudiantes invidentes en la Licenciatura en Música?

- ¿Qué herramientas tecnológicas utilizó para favorecer el proceso formativo de estudiantes invidentes en su aula de clase?
- ¿Cómo impactó en su ejercicio docente el ingreso de estudiantes invidentes a su aula de clase?
- ¿Cuáles fueron las herramientas metodológicas que utilizó para enseñar su materia a estudiantes invidentes?

Etapa 2: Entrevistas semiestructuradas a familiares.

En esta etapa se hicieron preguntas sobre cómo fue el acompañamiento que se dio en esta etapa de sus vidas y que percepción tuvieron de la universidad sobre la educación a estudiantes invidentes dentro del programa.

2.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este análisis se da a la luz del marco teórico, contrastando la información encontrada en el grupo focal y en las entrevistas semiestructuradas. Partiendo de estos datos, la investigación estipula experiencias convergentes, cruzando la información dada por los participantes a la luz de las categorías establecidas. Esto permitió ahondar en la descripción de las problemáticas y los aspectos positivos manifestados en el contexto del programa. Igualmente se tuvieron en cuenta las apreciaciones individuales que aparecieron en las historias de vida y en los testimonios de la familia de cada egresado, posicionando esta información como conclusiones determinantes dentro de la investigación.

2.4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

En el presente proyecto los protagonistas de las historias de vida son tres egresados invidentes del programa Licenciatura en música de la UPN, quienes ingresaron y se graduaron entre los años 2008 y 2018.

Ellos fueron escogidos por reunir las características de ser estudiantes graduados de la Licenciatura, por tener limitaciones visuales y por su interés en el presente proyecto, otorgando a la investigadora tiempo y disposición para el desarrollo del mismo. Ellos son:

- Daniel Lozano: Cantante Licenciado en Música, quien ingresa en el año 2008 a la Universidad Pedagógica y culmina sus estudios en el año 2014. Actualmente es formador de la filarmónica de Bogotá, también tiene un proyecto musical que es la agrupación vocal llamada *Voz por vos* en donde se desempeña como arreglista y director. También ha sido investigador y docente de canto y guitarra en la Universidad Libre de Colombia.
- Felipe Guaqueta: Guitarrista clásico Licenciado en Música, quien ingresó a la carrera en el año 2009 y culminó sus estudios de pregrado en el año 2014. Actualmente se encuentra vinculado con la Secretaría de Integración Social (SDIS) trabajando con niños en condición de vulnerabilidad.
- Camilo Gómez Niño: Percusionista Licenciado en Música. Camilo es admitido en la UPN en el año 2010 y culminó sus estudios en el año 2018. Actualmente aspira al título de Magister en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia.

3. EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD VISUAL: FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO PLENO DE LA INCLUSIÓN

El presente capítulo da cuenta del marco teórico, en donde se abordan teóricamente temas sobre la educación inclusiva en general y superior, los conceptos de discapacidad, limitación visual y ceguera, también sobre las particularidades de la tiflotecnología, las metodologías de enseñanza musical a personas invidentes y los lineamientos para la formulación de políticas institucionales de inclusión.

En el desarrollo de este apartado se despliegan elementos como el recorrido histórico de la perspectiva social sobre la discapacidad y sus efectos sobre el acceso a la educación de las personas en esta condición. También se conceptualizan términos como *integración e inclusión* igualmente situados en un contexto histórico para posteriormente tratar sobre los pilares de la educación inclusiva en términos generales.

Más adelante se trabaja sobre el marco de la educación superior inclusiva dando a conocer los tópicos a cumplir (idealmente) en una institución de educación superior. Y, finalmente, se aborda un marco legal sobre la educación inclusiva abordando cada una de las categorías de la presente investigación.

3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

“La educación en su forma general se estipula como derecho fundamental en la constitución colombiana, sin embargo, a lo largo de la historia se les ha negado a diferentes

poblaciones como mujeres, personas de bajos recursos, personas con discapacidad, entre otros” (Arias, 2015). Para estos últimos, se debía a que anteriormente la discapacidad era vista como un tipo de castigo divino, o como la representación de algo “satánico”, ellos fueron rechazados y abandonados. Más adelante se les reconoció como personas con necesidades especiales, esto se popularizó con el informe Warnock en Estados Unidos en 1978 la cual:

Reafirmó el significado de “normalización”. Este no se pensó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en *normal*, sino a aceptarlo tal y como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. (Parra, 2010. p. 76).

A este momento histórico de la educación se le denominó integración educativa y se crearon instituciones especializadas para atender personas con diferentes capacidades a fin de mitigar la segregación y aumentar la autoestima de esta población.

Posteriormente se buscó ir de la integración educativa a la educación inclusiva, en este sentido se dice:

La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades. Lineamientos: Política de educación superior inclusiva (Ministerio de Educación Colombiana, 2013. p. 24).

Para profundizar, la educación inclusiva se define como el camino para atender el derecho a la educación de las personas en condición de discapacidad y otros grupos poblacionales que no se le ha garantizado el acceso a la educación. Según la UNESCO:

la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. (UNESCO, 2009).

La educación inclusiva cuenta con seis pilares importantes que las instituciones deben tomar en consideración. Según el Ministerio de Educación Colombiana (2013) estos son:

- **Participación:** En Colombia hace referencia a la participación de la comunidad que servirá para alcanzar calidad en cuanto al desarrollo de la educación superior en el país.
- **Diversidad:** Este es el pilar más representativo del deber ser de la educación inclusiva. Este término busca rescatar la riqueza de las personas que por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas requieren especial protección.
- **Interculturalidad:** Son el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso de interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales. Se trata de aprender del otro y de la riqueza de la diversidad del grupo social. La interculturalidad va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior de sus propios sistemas educativos (...) Se trata de generar nuevas y creativas visiones de la enseñanza, de sus contenidos y de sus procesos de aprendizaje, de tal manera que exista un reconocimiento efectivo de la diversidad.
- **Equidad:** Para asegurar la equidad, se debe adoptar el reconocimiento de la diversidad estudiantil en donde se toman en cuenta las diferencias y necesidades

individuales a la hora de educar yendo más allá de enfoques asistencialistas. La equidad incluye generar condiciones de accesibilidad que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o cultura. (Aragall F, 2010. Citado por Ministerio de educación, 2013.)

- **Pertinencia:** Este pilar tiene en cuenta la capacidad del sistema de educación superior en general y de las instituciones de educación superior (IES) en particular, de cubrir las necesidades en cuanto a la educación inclusiva. También le compete el cómo influyen las IES en el contexto social, político, económico y cultural y si su formación favorece a dicha comunidad.
- **Calidad:** Se refiere a que todas las condiciones en que se da la educación sean óptimas, esto incluye, por ejemplo: la capacitación de maestros, el espacio físico, la relevancia de la proyección social en las instituciones, en las relaciones humanas, en las metodologías, insumos para llevar a cabo el proceso educativo, en las relaciones humanas, entre otros.

De estas seis características, lo esperable es su correcto desarrollo dentro de una institución. Muchas veces la educación inclusiva no se da de manera satisfactoria, sin embargo, es importante resaltar que estos procesos de mejora son bastante extensos y estipulan metas a largo plazo. (Ministerio de Educación, 2013)

3.1.1. Educación superior inclusiva

Día a día, en la universidad, estudiantes con diferentes capacidades se ven enfrentados a una realidad académica que es aparentemente equitativa para todos. Aquí la definición de

educación inclusiva sigue vigente y su objetivo sigue siendo identificar las barreras que hay que superar para poder cubrir las necesidades de sus estudiantes, asegurando su ingreso, permanencia y egreso de la institución.

De acuerdo con (Molina, 2010), en su investigación *Educación superior para estudiantes con discapacidad*, se identifican algunas propuestas para superar las barreras como son:

- **Políticas institucionales:** Son las normativas que se estipulan en el plan de desarrollo de la institución orientadas a la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
- **Programas o acciones de apoyo para estudiantes con discapacidad:** Son los programas o acciones que ayudan al estudiante con discapacidad en términos académicos, culturales, de convivencia y laborales dentro de la universidad.
- **Proceso de selección y registro:** El primero se refiere a los mecanismos considerados para el cumplimiento de los requisitos de ingreso en igualdad para todos los aspirantes, y el segundo se refiere al registro del número de estudiantes con discapacidad y sus datos.
- **Conocimiento y formación en educación inclusiva:** Se refiere a la capacitación de: docentes, personal administrativo, directivos y estudiantes sobre la discapacidad y la inclusión de personas al sistema educativo.
- **Accesibilidad y tecnología:** Son todas las herramientas que le faciliten al estudiante su paso por la universidad, esto incluye: soporte tecnológico, de movilidad, adecuación de la infraestructura, apoyo académico, entre otros.

Se puede evidenciar que éstas guardan una cercanía con las categorías propuestas en este proyecto de investigación en algunas de las categorías. Su investigación mostró el estado en que

diferentes universidades públicas y privadas a nivel de Colombia y de Bogotá se encontraban sobre la superación de estas barreras en ese momento. Estas instituciones fueron:

- A nivel Bogotá: la Universidad INCCA, Universidad Distrital, Universidad Central, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica, Universidad de la Sabana, Universidad Javeriana, Universidad de la Salle.
- A nivel Colombia: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional de Medellín, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Quindío, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad Libre seccional Pereira, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Santander, Universidad de Ibagué.

Es una gran muestra poblacional la que se tiene en cuenta, los datos siguientes serán de ayuda para realizar un acercamiento sobre las condiciones en la que se encontraba la educación superior inclusiva a nivel nacional y local en ese entonces. A continuación, el resultado de las universidades en Bogotá (ver figura 1).

Figura 1: Tabla sobre el cumplimiento de tópicos

Tópicos	Incca	Distrital	Central	Andes	Pedagógica	Manuela	Rosario	Nacional	Inpahu
Política institucional	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No
Servicios y acciones de apoyo	No	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Proceso de selección y registro	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No
Conocimiento y formación en inclusión educativa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Accesibilidad y tecnología	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No

(Molina, 2010), Tabla de resultados de las universidades locales. Recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/incluser/Archivos/Educacion-superior-para-estudiantes-con-discapacid/> .

Según la información anterior, se puede ver de manera general que solo dos universidades contaban con todos los tópicos, sin embargo, las demás cumplían con algunos de ellos. Esto nos da un panorama general de ese entonces.

También, se evidencia que las Universidades Pedagógica y Nacional cumplían con la implementación de todos los tópicos, en su reseña Molina comenta que la Universidad Pedagógica es reconocida como una de las instituciones que incluye población con discapacidad, también afirma que tres años antes (teniendo en cuenta que esta reseña fue difundida aproximadamente en el año 2009) la universidad implementó desde el departamento de Educación Especial, lo que se llama “el semestre cero” para sordos, el cual se da antes de ingresar a la carrera, donde se les ayuda a los estudiantes a consolidar conocimientos, aprendizajes y sistemas de comunicación para dar paso a la selección de alguno de los programas que ofrece la universidad. Esta autora también dice que las acciones de asesoramiento, apoyo y provisión de recursos tecnológicos continúan durante ese proceso.

Sin embargo, la autora no menciona algún programa dirigido a estudiantes invidentes, no obstante, esto pudo haber cambiado en el lapso de tiempo transcurrido desde que se realizó la investigación de Molina y la presente investigación.

A continuación, se expondrá detalladamente cómo Molina (2010) profundiza en sus propias categorías anteriormente vistas, las cuales sirve de referencia para el desarrollo de este proyecto (ver Figura 2):

Figura 2: Subcategorías de los tópicos principales

Políticas en el PEI
Política de Bienestar universitario
Adaptaciones curriculares
Personal Capacitado
Voluntariado
Oficina Coordinadora
Capacitación
Accesibilidad Tecnológica para Limitación Motora
Ayudas para limitación Visual
Ayudas para limitación Auditiva
Accesibilidad física
* Campus
* Señalización
* Transporte
* Parqueadero
* Interprete para sordos
Transporte dentro de la Universidad
Biblioteca
Asignaturas en Pregrado
Registro de Estudiantes
Exámenes de ingreso adaptados
Becas
Programa de Inclusión Laboral

Molina. (2010). Elementos constitutivos de la Universidad inclusiva. Recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/incluser/Archivos/Educacion-superior-para-estudiantes-con-discapacid/> .

Este estudio da un panorama general, aun así puede comprenderse desde otras perspectivas en donde se proponga un análisis más reflexivo de la situación en contexto. No obstante, nos da un horizonte sistematizado de las barreras a superar para ir hacia una educación superior inclusiva y contribuir a la participación política, académica, social y cultural de las personas invidentes desde la experiencia universitaria.

3.1.2. Políticas de educación inclusiva

Como anteriormente se expuso, uno de los tópicos para aportar al mejoramiento de la educación superior inclusiva es el de las políticas que se manejan dentro de las instituciones a nivel nacional. Según la ONU, Colombia es uno de los países *medianamente inclusivos* (ONU, 2004. Citado por Molina. 2010) lo que quiere decir que Colombia se ha propuesto superar retos en cuanto a la inclusión y a partir de aquí, en este apartado, se pretenderá encontrar una de las razones por las cuales la ONU asegura lo anterior, tomando como referencia principal el tópico de “Políticas de educación inclusiva”.

Para empezar, como ya se ha dicho, en Colombia la educación es un derecho fundamental, este se encuentra referenciado en la Constitución Política de Colombia (1991. Artículo 67) en donde indica: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes de la cultura”

Aunque este mismo artículo especifica que la educación es obligatoria de los 5 a los 15 años, es considerable que en cualquier nivel educativo se les asegure a las personas el mismo acceso al conocimiento y a la educación de calidad.

Dentro del margen de las políticas de educación para personas con discapacidad se encuentra primero lo respectivo al marco territorial. Para dar un acercamiento a esto, está la ley 1618 (2013) en su artículo 11, indica que las entidades territoriales certificadas en educación y el Ministerio de Educación, en cuanto a la inclusión, deberán fomentar en los establecimientos: coordinación, destinar recursos humanos y monetarios, orientar a los establecimientos educativos para hacer ajustes que les posibiliten superar las barreras de la exclusión, promover la inclusión,

entre otras acciones para garantizar el derecho a una educación de calidad a sus estudiantes en condición de discapacidad.

Este enfoque es importante, puesto que no se puede delegar al establecimiento educativo todo el trabajo que cuesta llevar la educación hacia la inclusión. Colegios y universidades dependen de estas entidades territoriales, esperando tener un presupuesto con el cual poder subsanar sus necesidades en cuanto a la tecnología, profesorado, infraestructura, administrativos, entre otros.

Sin embargo, es deber del establecimiento educativo promover una serie de estrategias que le permitirán, a largo plazo, cumplir metas en educación inclusiva, así lo señala el artículo 11 de la ley 1618 (2013) donde dice que: el establecimiento debe reconocer cuáles son sus dificultades para concebir la educación inclusiva; estipulan casos en los cuales las entidades educativas deben ajustar sus planes de mejoramiento de inclusión, realizar un seguimiento a los procesos de sus estudiantes en condición de discapacidad y garantizar su permanencia en la institución, implementar acciones de prevención contra la exclusión y adaptar tanto sus currículo como las prácticas metodológicas para asegurar la adecuada participación de todas las personas con discapacidad.

El artículo 16 de la ley 1618 (2013) también estipula que es derecho de las personas con discapacidad el acceso a la comunicación e información. en donde la entidad que, según la ley, debe garantizar este derecho es el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y estipula que éste debe, entre muchas acciones más, desarrollar programas que faciliten el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones de las personas con discapacidad, especialmente en las instituciones educativas.

Por esto no se puede prescindir de las ayudas que la tecnología le puede brindar a un estudiante con discapacidad. Es claro que el uso de la tecnología le brinda al estudiante autonomía respecto a su proceso e incluso un estudiante invidente es capaz de construir su identidad en relación con la tecnología. (Aquino et al. 2014. Citado por García et al. 2016).

Si bien la tecnología aporta al aprendizaje del estudiante, el docente preparado para atender las necesidades de todos sus estudiantes también marca la diferencia. A continuación, se mostrará el marco legal rodeando el tema sobre los profesores y orientadores que trabajan con educación inclusiva.

Se contempla aquí la resolución 2565 (2003) en su artículo 5, el cual señala que las funciones a cumplir por los orientadores y docentes que atienden educación inclusiva son: ayudar a los estudiantes con discapacidad a integrarse a la educación formal, participar en el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población, asesorar al resto de la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en torno a la inclusión de personas con discapacidad, promover la investigación e implementación de proyectos innovadores respecto a la educación inclusiva, entre otras.

En este orden de ideas, el docente que se vea en la situación de atender estudiantes con discapacidad, deberá contar con iniciativa, preparación y autonomía para ayudar a estas personas a alcanzar un nivel óptimo en su educación, primaria, secundaria o superior.

A continuación, se busca atender la categoría socio – afectiva desde un marco político. Para ello se partirá desde la familia, la cual no solo está presente en la vida académica de una persona, sino que también hace presencia en el bienestar y desarrollo de su niñez, etapa que define gran parte del comportamiento de una persona y su relación con el mundo exterior.

El artículo 44 de la Constitución Política de Colombia (1991) señala que son derechos de los niños: la vida, la salud, la buena alimentación, el tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la recreación y libre expresión de su opinión y derecho a la cultura y la educación.

Un ser humano, también se desarrolla por su contacto con la sociedad, entonces al igual que la familia, ésta también tiene una serie de deberes con las personas en condición de discapacidad, algunas de estas son: velar por el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, asumir la responsabilidad de superar barreras que les impidan a las personas con discapacidad y sus familias gozar de sus derechos, participar en la construcción de políticas de inclusión, denunciar casos de exclusión, segregación o discriminación en contra de las personas con discapacidad. (ley 1618, 2013. artículo 6).

Las familias de las personas con discapacidad también tienen derechos, entre los cuales resaltan el tener acceso o programas de apoyo y rehabilitación para sus familiares con alguna discapacidad, información y apoyo para cuidadores, entre otros, brindados por el gobierno y diferentes instituciones que facilitan el acceso a estos servicios. En este orden de ideas las familias no estarían desamparadas y recibirían información sobre cómo desenvolverse en este nuevo contexto para sus vidas y la de sus allegados.

Finalmente, abordando las políticas institucionales de inclusión de la Universidad pedagógica, se encuentran referentes de la institución los cuales indican algunos pilares importantes sobre el acceso y permanencia de estudiantes invidentes en la universidad.

Por políticas institucionales se entiende que son todas aquellas medidas estipuladas en diferentes documentos de una institución que deben seguir un orden lógico de acción para los

distintos procesos normativos. También, tratan los derechos y deberes de la institución y de sus miembros.

Dentro de la documentación encontrada sobre políticas inclusivas y planteamientos que fortalecen desde la normativa de la institución el acceso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad dentro de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) con vigencia 2014 – 2019 (2015) el cual indica que su objetivo general es:

Diseñar estrategias y dinámicas que favorezcan la ampliación de los logros generados en la disminución de la deserción, y la motivación a la permanencia y graduación de los estudiantes en el marco de una educación inclusiva.

Respecto a la inclusión, la Universidad Pedagógica Nacional (2015) precisa desde el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil GOAE, apuntar hacia la disminución de deserción, la permanencia y graduación de los estudiantes postulando algunas estrategias como:

- Un programa de apoyo psicológico, que acompaña la tramitación de situaciones emocionales, tensionantes de los estudiantes y que ponen en riesgo su permanencia en la universidad.
- Un programa de apoyo pedagógico que favorece la cotidianidad académica de los estudiantes de la universidad y motiva la titulación y permanencia de los mismos.
- Una línea de promoción para el ingreso: El programa de admisiones inclusivas se ubica en la línea de promoción para el ingreso, realizando un acompañamiento académico y psicosocial a los aspirantes UPN, favoreciendo el proceso de admisión, formación y restitución del derecho a la educación.

También, tomado de este mismo referente, para apoyar el proceso de admisión para población con discapacidad el GOAE establece las siguientes estrategias:

- Verificación de condición de discapacidad y presentación de certificado de discapacidad.
- Se realiza una entrevista individual y así reconocer las particularidades y condiciones para la presentación de las pruebas de ingreso, con registro de información significativa.
- Se adelanta una evaluación de condiciones individuales para la accesibilidad física y accesibilidad comunicativa en el manejo de ayudas técnicas con el fin de conocer las competencias individuales y derivar los apoyos requeridos para la presentación de las pruebas específicas.
- Se implementa un proceso de orientación vocacional individualizada para afianzar la decisión o para apoyar la toma de decisión respecto a una licenciatura en primera y segunda opción.
- Se realizan actividades pedagógicas que potencien habilidades para la presentación de pruebas específicas y entrevista.
- Se articulan para la realización de ajustes razonables que flexibilizan la presentación de la prueba general y de las pruebas específicas y entrevista.

Por otro lado, dentro del Proyecto Educativo institucional (PEI) se establece un apartado sobre el carácter incluyente que maneja la universidad desde:

la comprensión de que la especie humana en su conjunto nos ofrece múltiples formas y condiciones de existir y habitar como sujetos, que están mediadas por razones de

origen, etnia, cultura, género, situación social, vulnerabilidad, estado físico, edad, condición psicológica, entre otras. (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

A partir de los documentos mencionados anteriormente, derivan los próximos análisis teniendo en cuenta el cumplimiento de las premisas que se evidencian en estos documentos.

3.1.3. Los procesos académicos y su relación con la sociedad

El ambiente socioafectivo es aquella dimensión en la que transcurren las relaciones interpersonales de un individuo, gracias a ella, una persona puede definir comportamientos, su personalidad, su pensamiento crítico, entre otros, es decir, el conocimiento que adquiere un ser humano no se desliga de su interacción con los demás y su cultura (Vygotsky, 2000. Citado por Fernández et al. 2010.). Estos mismos autores señalan que:

La influencia social es algo más que creencias y actitudes, pues estas influyen en las formas y en los contenidos de aprendizaje. Por lo que, procesos internos como percepción, pensamiento y memoria están influenciados por el medio social presentando diferentes formas de clasificación, descripción y conceptualización, directamente relacionadas con la cultura en que se ha desarrollado el ser humano.

Según Rogers (2003) citado por Fernández et al. (2010) “el alumno desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos.” (P. 66).

En este orden de ideas, el docente, al ser parte de este ambiente, también puede facilitar el proceso formativo reconociendo al estudiante como persona, estar dispuesto a explorar nuevos métodos de enseñanza, fomentar la cooperación, desarrollando su empatía, entre otras. (Fernández et al, 2010).

Ahora, otro agente del ambiente socio – afectivo es la familia, entendida como el primer espacio de socialización, en donde el niño ve el mundo desde la perspectiva de sus allegados, aprende pautas de comportamiento y a usar el lenguaje. (Gilly, 1997. Citado por Rubio, 2013. P.8).

En el momento en que una familia se enfrenta a la discapacidad, emprenden camino hacia una reorganización en donde prima la calidad de vida de la persona con discapacidad, a esto se llega a través de la autonomía del integrante del grupo familiar (Arce, 2016. Citado por Ortiz & Torres, 2018. P.35), dándole a su proyecto de vida un enfoque realista y acorde a sus capacidades, evitando caer en una actitud de “sobrepotección o exceso de exigencia” (ONCE, 2011. P. 105).

Esta actitud de reconocer la autonomía del otro, entendida como la capacidad de una persona de valerse por sí misma para tomar decisiones y hacerse cargo de sus responsabilidades, coloca la situación de la discapacidad visual en un contexto real y no guiado por versiones estereotipadas de la ceguera. Esto le da al invidente objetivos posibles, les permite resolver dificultades por sí solos, generando inquietudes, un sentido crítico sobre la condición y tener la iniciativa para solucionar las dificultades a partir de herramientas prácticas para su cotidianidad y sus proyectos.

Un ambiente socioafectivo sano, puede contribuir positivamente a los procesos de aprendizaje en tanto ayudan a la persona a desarrollarse autónomamente pues eso también se refleja en las relaciones que se dan entre el docente y el estudiante invidente, en donde puede haber mucha flexibilidad o mucha exigencia sobre el estudiante, este tipo de dualidades son frecuentes y confusas.

La sociedad reacciona provocando una dualidad de situaciones. Por una parte, actúa con un ostracismo social¹ esperando que el incapacitado acepte y mantenga un status y los

¹ Aislamiento social.

límites que éste le impone. Por otra parte, pretende que el limitado actúe como cualquier persona normal. (Matjasic, 1978. Citado por Pérez, 2006. P.24.)

De acuerdo a lo anterior, se resalta la importancia de la actitud que el docente, la familia y los colegas adopten en estos procesos académicos, pues en ellos también están el grupo de profesionales de la educación musical con el nivel y la competitividad adecuados para el ejercicio docente.

3.2. CAUSAS DE LA PÉRDIDA O DISMINUCIÓN DE LA CAPACIDAD VISUAL

Para comprender el panorama es importante definir lo que es la *discapacidad*; según la Organización Mundial de la Salud, ésta se entiende como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (Egea & Sarabia, 2004.), para quienes “una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.” Es decir, que la discapacidad compromete a un ser humano en tanto alguna condición física, psicológica o cognitiva no le permita ejercer alguna actividad.

Esta es una exposición tomada desde una mirada biológica, sin embargo, las definiciones desde la perspectiva social buscan concebir a la persona con discapacidad como un individuo que pertenece a una sociedad. Padilla (2010) señala:

que la discapacidad no es solamente lo derivado de la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales insertas en un medio ambiente que en mucho es creado por el hombre.

En este tipo de modelo, la discapacidad es un hecho social. El déficit de la persona se evidencia solamente en un medio social que no ha tenido la capacidad de dar respuestas a las necesidades de la persona. (P. 404).

Desde estas definiciones no sólo se podrá evidenciar cómo se desarrolla una persona con algún tipo de dificultad (física o cognitiva) en su entorno, sino cómo ésta puede hacer más difícil su interacción con los lugares, sus actividades cotidianas y con la sociedad.

Volviendo a un enfoque biológico de la ceguera, se tiene que esta se divide en dos grupos que son: pérdida de la visión parcial o pérdida de la visión total.

La primera, aparece como un porcentaje pequeño de visión útil para la vida diaria de una persona, la cual también recibe apoyo de herramientas visuales para optimizar al máximo su visión, con estas ayudas la persona podría ver o distinguir objetos a corta distancia, pero con gran dificultad, incluso en el mejor de los casos, algunas personas podrían llegar a leer la letra imprenta si esta tiene el tamaño suficiente con un gran esfuerzo y a utilizando ayudas especiales. (ONCE. s.f.).

Por otro lado, se encuentra la pérdida total de la visión (ceguera), en donde en ciertos casos la persona podría distinguir únicamente la diferencia entre luz y oscuridad y en otros casos no distinguir nada.

Derivando de un enfoque biológico, las variables en cuanto a la pérdida de la visión total o parcial son diversas. Estas causas pueden estar asociadas a enfermedades hereditarias, infecciones, accidentes, enfermedades que deterioran progresivamente la capacidad visual. Según la OMS (2021).

Las principales causas de la pérdida de la visión a nivel mundial son:

- Errores de refracción no corregidos: Son todos aquellos en los que el ojo no puede enfocar correctamente las imágenes, los más comunes son:
 - 1) Hipermetropía: Es la dificultad para ver objetos cercanos.
 - 2) Miopía: Dificultad para ver objetos lejanos
 - 3) Astigmatismo: Aparece como visión borrosa en todas las distancias y se da por una irregularidad en la superficie frontal del ojo (córnea), en donde la curva que hace no es como la de una circunferencia, sino que se hace una curva ovalada.
- Cataratas: Trata de una opacidad en el cristalino.
- Degeneración macular relacionada con la edad: Es un trastorno en donde la visión central va disminuyendo a medida que aumenta la edad, dificultando la lectura y la detección de los detalles en los objetos.
- Glaucoma: Se produce cuando hay un exceso de humor acuoso (líquido que circula en la parte frontal del ojo), incrementando la presión dentro del ojo provocando daños en el nervio óptico.
- Retinopatía diabética: Se da en personas que padecen diabetes y trata de un deterioro de los vasos sanguíneos en la retina a causa de los altos niveles de azúcar en la sangre. A veces estos vasos pueden cerrarse impidiendo que fluya la sangre o pueden hincharse generando fugas de líquido.
- Opacidad de la córnea: Se refiere a la pérdida de la transparencia de la córnea y se debe a lesiones o quemaduras oculares, irritación o inflamación, entre otros.
- Tracoma: Resulta de una infección producida por una bacteria llamada Chlamydia Trachomatis. Al cabo de varios episodios de tracoma, la infección puede hacer que

las pestañas rocen con la córnea generando daños irreversibles y pérdida de la visión. Se transmite por medio del contacto personal (manos, ropa, entre otros) y por moscas que hayan tenido contacto con secreciones oculares o nasales de personas infectadas.

3.3. EL EJERCICIO MUSICAL Y SU ENSEÑANZA EN ESTUDIANTES INVIDENTES

Como fue mencionado anteriormente, una de las categorías de investigación es acerca de las estrategias utilizadas para la enseñanza musical a estudiantes invidentes, tomándolas como el conjunto de acciones que se tienen en cuenta para llegar a un resultado deseado.

El identificar las estrategias que utiliza el estudiante invidente a la hora de asegurar su aprendizaje musical puede ser de utilidad para el docente en formación y el profesional, pues conociendo esto, posiblemente se marcaría un punto de partida para abordar la población en cuestión.

En principio, se tiene un imaginario generalizado que es creer que todas las personas invidentes tienen un oído magistral, no siempre es así, hay que aclarar que las personas invidentes terminan por desarrollar el resto de sus sentidos a razón de la pérdida de la vista y esto sucede porque su organismo busca compensar esta ausencia sensorial.

En este orden de ideas, puede resultar provechoso educar musicalmente utilizando el oído como el principal medio de aprendizaje y también apuntar hacia el entrenamiento de la atención, la memoria musical (para identificar voces, texturas, formas, etc) y la memoria espacial. (Suárez, 2016. p. 4).

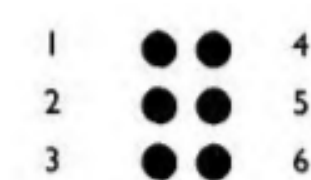
Es preciso acotar que la mayoría de estudiantes videntes utilizan su visión en el ejercicio musical, cosa que el estudiante invidente reemplaza por su percepción auditiva. Así lo indica Suárez (2016) en el caso de un contexto inclusivo, en donde se da la participación tanto de unos como de otros, recuerda que el significado de espacialidad, arriba, abajo, izquierda, derecha, adelante, atrás; que está ligado a la notación musical, no significa nada para las personas invidentes y que éstas, requieren una concentración mayor para identificar las características del sonido y las relaciones que se dan, por ejemplo, entre voces simultáneas.

Hablando de espacialidad y cómo esta se da en las partituras, es pertinente llegar al tema de la musicografía Braille, la Organización Nacional de Ciegos (ONCE, 2001) la define como:

Un proceso de escritura musical creado por el propio Luis Braille de forma paralela al código para texto. El método creado por Braille se basa en un sistema de puntos en relieve organizados en “celdillas”, formadas por grupos de seis puntos dispuestos en dos columnas de tres. (P. 4).

En términos generales, la musicografía Braille se desarrolla bajo las mismas condiciones que se practica la escritura en Braille, es decir con regleta y punzón. Sin embargo, los signos van variando y su más primitiva presentación de las notas musicales se evidencia en algunas letras del abecedario. A continuación, la gráfica de este acercamiento (ver figura 3):

Figura 3: Disposición de los puntos en la regleta



Organización Nacional de Ciegos (ONCE, 2001). La musicografía Braille: Un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23231/musicografia_braille.pdf

Este gráfico demuestra cómo se organizan los puntos en una regleta para escritura braille. A continuación, se ilustran las variaciones que la organización correcta de estos puntos puede generar, que es la lectura de las notas musicales en un estado básico: (ver figura 4)

Figura 4: Representación de las figuras musicales en el sistema Braille



Organización Nacional de Ciegos (ONCE, 2001). La musicografía Braille: Un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23231/musicografia_braille.pdf .

No obstante, conforme van apareciendo más elementos de forma vertical, como voces o sistemas, la musicografía Braille se convierte en una herramienta tediosa y en muchos de los casos poco asequible para aquellos que deciden estudiar la música formalmente.

Adicionalmente, son pocos los profesores que manejan mínimamente esta herramienta, sin embargo, la musicografía Braille podría jugar un papel importante en cuanto al material de asignaturas como gramática o entrenamiento auditivo, e incluso en el canto o instrumentos

melódicos y el acceso a este material musical le permite al estudiante invidente tener una experiencia más o menos equiparable a la del resto de sus compañeros.

Autores como Ojeda & Cuenca (2020), Cruz & Guáqueta (2014), Chaves (2013), entre otros, han enfocado su investigación sobre el uso y el aprendizaje de la musicografía Braille, ya sea aplicado a la guitarra o cómo generalidades del sistema. El incremento de literatura que se está produciendo sobre el tema da al maestro una guía para desarrollar sus clases en torno a este sistema de lectoescritura musical para personas invidentes. Si bien no todos los estudiantes invidentes tienen un conocimiento profundo de la musicografía Braille, muchos de ellos tienen un conocimiento básico de esta herramienta, por lo tanto, adecuar. en la medida de lo posible, el material podría ir cerrando poco a poco la brecha en cuanto a la barrera sobre el acceso a información, y, adicionalmente, se le ayudaría al estudiante a tener una mayor experiencia de aprendizaje y del ejercicio memorístico.

Actualmente son pocos los docentes que han trabajado la musicografía Braille, así lo dice una docente activa de la Universidad Pedagógica Nacional, en una entrevista realizada por Guaqueta & Cruz (2014) donde indica que la universidad no ha formado docentes para enseñar a población invidente, más bien, estas nuevas formas de enseñar se van dando con la experiencia.

Este es un punto clave en el marco de esta investigación, al ser poca la literatura en Braille, el docente ha tenido que crear sus propios métodos de enseñanza y la mayoría de estos métodos han tenido que ver con la imitación. Tal como lo describe la docente anteriormente citada:

Se tomaba la mano del alumno para sentir los movimientos de los músculos de los dedos, su presión, su fuerza, la sensación de la muñeca doblándose, para luego imitarla a

efectos de aprender a hacer un legato, o un staccato, y así enseñaba a tocar los distintos tipos de articulaciones. (Hernández, 2014).

En esta oportunidad, la maestra aparece hablando de sus estrategias para abordar la enseñanza del piano para personas invidentes, abarcando principalmente la propiocepción que refiere a la capacidad que se tiene de identificar la posición exacta donde está cada una de las partes del cuerpo. Este aspecto podría llegar a ayudar a muchos maestros de instrumento principal, incluso si sus estudiantes no son universitarios, a ejercitar la propiocepción en un instrumento, es el primer paso para mantener una correcta postura y evitar posibles lesiones, además que asegura una correcta ejecución de los instrumentos.

Ya se abarcaron estrategias de enseñanza a partir de la musicografía Braille y de la propiocepción, pero hace falta la herramienta de aprendizaje y enseñanza por excelencia de todo músico, que es la escucha. Cada uno de los principales participantes señalaron la importancia de la escucha en su proceso musical, este es el recurso que no distingue entre videntes e invidentes, de hecho debería ser el principal pues, en muchos casos el músico vidente llega a apoyarse más en la partitura que en el ejercicio de escucha, por lo que en un contexto inclusivo podría ser de gran ayuda no solamente para el estudiante invidente, sino en general, para el desarrollo auditivo del resto de estudiantes, el profundizar mucho más en la ejercitación auditiva, lo cual, en un contexto profesional podría establecer puentes de comunicación entre músicos videntes y no videntes.

3.4. LA IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE INVIDENTE

En este apartado se tratarán las diferentes herramientas tecnológicas que utilizan las personas invidentes para acceder a la información en general y para utilizar programas de escritura musical que los posiciona en igualdad de condiciones frente a los estudiantes videntes. Sin embargo, antes de ahondar en este estudio hay que precisar dos conceptos importantes que son:

- Tiflotecnología. Es el conjunto de herramientas tecnológicas que se disponen para las personas con limitación visual o ceguera total. Facilitan el acceso a la información y la utilización de tecnologías cotidianas como el celular o el computador.
- Sistema Braille: Es la herramienta para leer y escribir que utilizan las personas con limitaciones visuales.

Actualmente el uso de las tecnologías ha sobrepasado límites que el ser humano, hace algunos años, no lo habría imaginado, estas han sido utilizadas en campos como la ingeniería, la medicina e incluso en la cotidianidad de las personas. Por supuesto, el campo educativo no es la excepción.

La competencia digital facilita en los estudiantes universitarios el desarrollo académico y la posibilidad de participar en formas alternas de educación y aprendizaje (Zúñiga et al. 2016. p. 4). Lo anterior no solo aplica en aulas donde los estudiantes cuentan con todas sus facultades físicas y mentales, sino que juega un papel importante dentro de la educación inclusiva.

Para acceder a las herramientas tiflotecnológicas para las personas invidentes, es indispensable que aquellas tengan habilidades al momento de enfrentarse a esta tecnología (Zúñiga et al. 2016.) este caso entonces es aplicable a la población a analizar, por lo general, los aspirantes y estudiantes invidentes de la licenciatura, tienen conocimientos previos de diferentes herramientas tecnológicas que permiten el acceso a la información y las comunicaciones. Algunas de estas herramientas son:

- **Magnificadores:** Esta herramienta está diseñada para las personas con baja visión, su función es ampliar el tamaño de los objetos que están en pantalla. (ver figura 5).

Figura 5: Magnificador de pantalla



Recuperado

de:

http://ciapat.org/es/catalogo_producto/MAGNIFICADORDEMESAE2809CAURORAHDE2809

D

- **Lectores de pantalla:** Son dispositivos y software que recogen la información que hay en la pantalla y la ponen a la disposición del usuario de forma verbal o táctil. (ONCE, 2016). Entre estos lectores de pantalla se encuentran:

1) **Línea Braille:** Es un dispositivo en el cual, al conectarse al equipo electrónico (computador, Tablet, celular, etc.) recibe los datos de este en Braille (Organización Nacional de Ciegos Españoles. ONCE, 2016). Funciona con Braille efímero, esto quiere decir que va a ir apareciendo una línea escrita en Braille que desaparece cuando el lector va en la segunda línea y así sucesivamente. (Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional, s.f.). (Ver figura 6).

Figura 6: Línea Braille



Ruiz (2020). Google Docs añade nuevas herramientas accesibles para personas que utilizan líneas Braille. Recuperado de: <https://www.gndiario.com/google-docs-braille>.

- 2) Síntesis de voz: Verbaliza la información que se encuentra en el ordenador. Aquí resalta uno de los softwares más utilizados, JAWS, es un programa que, aparte de brindarle la información en pantalla al usuario, ellos mismos pueden interactuar con el dispositivo en el que se instala el programa.

Descritas generalmente, estas son las herramientas de las que se valen las personas invidentes y con baja visión para acceder a la información, en la Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo del año 2016 de la ONCE, se especifican una gran cantidad de programas y equipos explicados desde sus funciones generales hasta sus características más específicas.

Las herramientas especificadas anteriormente son las que se utilizan generalmente para acceder a información que se encuentra en libros, periódicos, artículos, entre otros. Ahora, respecto a la tecnología aplicada a la música, se podría decir que ésta es un poco más limitada. A continuación, algunas de las herramientas utilizadas en la enseñanza y aprendizaje musical para personas invidentes.

Por lo general los siguientes programas pretenden integrar la escritura en partitura y Braille, también, se enfocan en la conversión de algún formato externo al Braille (Lozano et al., 2013). Desde Lozano et al (2013) citando su cuadro comparativo entre distintos programas, se encuentran los siguientes con sus respectivas características: (ver figura 7).

Figura 7: Cuadro comparativo entre Musibraille, BME, BMR, Free dots, BrailleMuse, Tocatta, Goodfeel.

Musibraille	BME	BMR	Free dots	BrailleMuse	Tocatta	Goodfeel
Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante el teclado	Entrada de datos y navegación mediante mouse y teclado	Entrada de datos y navegación mediante mouse y teclado
Exportación hacia e importación desde musicXML, midi, braille, pentagrama	Exportación a braille y finale (mediante programas adicionales)	Importación desde musicXML y midi, exportación a braille	Importación desde musicXML y exportación a braille y midi (con esquema de colores para una salida visual)	Importación desde musicXML y exportación a braille	Importación desde musicXML, midi, niff, ETF, brl. Exportación a todos los formatos anteriormente mencionados, salida a pentagrama	Importación desde musicXML, midi, niff, ETF, brl. Exportación a todos los formatos anteriormente mencionados, salida a pentagrama
Lector de pantalla flexible e integrado	Necesita lector de pantalla, descripciones de objetos opcionales	Incluye extensiones del lector de pantalla jaws for Windows únicamente	Necesita lector de pantalla	Necesita lector de pantalla	Necesita lector de pantalla, cuenta con descripciones adicionales de elementos	Necesita lector de pantalla, cuenta con descripciones adicionales de elementos.
No se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía a braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía a braille	Se requiere de conocimientos básicos del sistema de musicografía braille
Traducción completa al español	Traducción completa al español	Traducción completa al español	No cuenta con traducción al español	No cuenta con traducción al español	Traducción completa al español	Traducción completa al español
Gratuito	Propietario	Gratuito	Gratuito	Gratuito	Propietario	Propietario

Lozano et al., 2013. Acceso autónomo a material musicográfico y uso de recursos tecnológicos (software musical) para la formación y el desempeño profesional efectivo de personas con limitación visual.

Estos mismos autores citan el programa Lilypond, herramienta en donde se puede producir y editar partituras, este funciona a través de comandos que la persona ordena según lo necesite. En

el documento “Acceso autónomo a material musicográfico y uso de recursos tecnológicos (software musical) para la formación y el desempeño profesional efectivo de personas con limitación visual.” de Lozano et al (2013) se explica a detalle el manejo de este último programa.

Como se observa, son numerosos los programas y equipos tiflotecnológicos de los que las personas con discapacidad visual se valen para mantener un contacto estrecho con la información y la relación que se establece entre el invidente y la tiflotecnología marca una diferencia sobre el proceso académico y su autonomía.

El acceso a la tecnología es un reto para la institución y para el estudiante, puesto que la institución debe asegurar cosas como la capacitación docente y la accesibilidad, mientras que los estudiantes deben ser partícipes del desarrollo de competencias con herramientas tecnológicas. (Zúñiga et al, 2016. p. 3).

Tomar acciones frente a la barrera de la accesibilidad a la información fomentan en el estudiante invidente mayor autonomía en cuanto puede apoyarse más en sus posibilidades desde la tecnología y menos en compañeros de estudio o tutores, disminuyendo también el tiempo que le cuesta al estudiante, transcribir, analizar, memorizar, entre otros, y, además, le permitiría fortalecer la comunicación con sus pares videntes en escenarios musicales.

4. RELATOS DE VIDA DE TRES EGRESADOS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA LICENCIATURA DE MÚSICA DE LA U.P.N.

Este capítulo presenta los hallazgos de la investigación alrededor de los procesos de inclusión con población en condición de discapacidad visual, teniendo en cuenta las vivencias de tres egresados invidentes. Se toman como parámetro de análisis el uso de herramientas tecnológicas en los procesos formativos de docentes en música, las diferentes metodologías que fortalecieron la enseñanza y aprendizaje, la creación e implementación de políticas institucionales inclusivas y la influencia del ambiente socio – afectivo del estudiante invidente.

A continuación, se muestran los relatos de vida que enriquecieron este proyecto investigativo y lo convirtieron en un espacio de reflexión sobre situaciones alternas de enseñanza y aprendizaje, lo que viene siendo la docencia para la discapacidad visual.

4.1. DANIEL LOZANO MARTÍNEZ

Daniel Lozano Martínez ingresa a la universidad en 2008, terminó materias en 2013 y se gradúa en 2014, hace un recuento de lo que ha sido su vida desde su niñez hasta el día de hoy y cómo fue su relación con la música a lo largo de su historia.

Su llegada al mundo musical fue como una inspiración romántica de volver un hobby algo más que eso, sin embargo, no siempre se dio un amor por la música sobre todo en su niñez:

En mi niñez no gustaba mucho de las clases de música que en esa época me daban, si bien crecí en una familia musical, bueno, melómana, que oía música todo el tiempo,

muchas de las celebraciones estuvieron llenas no solo de las músicas en acetato o en casetes para la época, sino que también había como una influencia de llevar grupos en vivo especialmente de cuerdas colombianas y algunas veces también de vallenatos, entonces de eso me imprimí un poco cuando chico. (Lozano, 2021).

Aproximadamente para los años 88 y 89, Daniel empezaría a disfrutar del análisis sobre diferentes elementos musicales:

Me acuerdo muy bien que fue con una canción del maestro Juan Luis Guerra, no recuerdo si era burbujas de amor o bachata rosa. Pero ¿a qué voy con eso? a que me puse a detallar melodía, arreglo, instrumentación, pues en mi analfabetismo musical propio de un niño de 8 años que nunca tuvo acercamiento a los elementos musicales de una manera profunda. (Lozano, 2021).

Este comienzo de amores y odios con la música, se vio influenciado por su padre, quien lo motivaba tocando la guitarra y cantando. Cuando llega la adolescencia, nuevamente aparece el *gusanillo*, en palabras de Daniel, de hacer un análisis más profundo de las músicas, y él empieza a mostrar una inclinación fuerte por la guitarra y por la música vocal. Y, por otro lado, terminando esta etapa, Daniel tiene afrontar una vida con una discapacidad visual a causa de una enfermedad ocular desde años atrás:

Entonces, paralelamente a ese momento llegó la oportunidad en la vida de detenerse a mirar con más detalle ¿qué es lo que vamos a hacer ahora? y ahí fue que se aprovecha la coyuntura para empezar a aprender a tocar la guitarra. (Lozano, 2021).

La guitarra fue su apertura a la música formal, Daniel inició aprendiendo guitarra a una edad relativamente avanzada a lo que se recomienda se debe empezar un estudio formal, él tenía 18 o 19 años en ese momento.

Con la guitarra, a Daniel llegan otras músicas que, por supuesto, influenciado por sus maestros, en un inicio fueron el jazz y músicas populares como el bossa-nova y la andina colombiana; su padre también influyó en la ampliación de su espectro musical.

Igualmente llega la inquietud de cantar, entonces Daniel recibe clases, integra un coro y empieza a afinar su voz y su oído para cantar. En este momento también ingresa a estudiar guitarra en la academia Luis A Calvo, en donde vive momentos no tan gratos, cuenta:

Ya yo era una persona ciega y lo primero que encuentro como barrera al llegar a la academia es el acceso a materiales, me refiero a partituras y también a metodologías porque sí bien no podría decirte que tuve una experiencia amarga de discriminación pues tampoco tuve una oportunidad de inclusión efectiva. Sin embargo, yo quise empezar a formalizar el proceso educativo y fue como el primer desencuentro entonces yo decido no seguir intentando formación en dinámicas de aula formal. (Lozano, 2021).

Luego de este desencuentro, Daniel se pone a estudiar con maestros particulares, se inscribió a cursos libres y a lo que sus posibilidades le permitieron acceder. En este proceso él conoce grandes maestros de guitarra:

Cito estos maestros de antes de mi periodo universitario como Roberto Martínez, guitarrista, Alexander Cuesta como quien hice de todo un poquito, guitarra, voz, bajo; Luz Marina Posada con quién también hice este tipo de formación y algo de gramática musical de lo que también había empezado a hacer un poco en la Luis A Calvo. (Lozano, 2021).

Daniel cuenta que él no veía posibilidades de realización profesional en una universidad colombiana y que a decir verdad era difícil para él acceder a esta formación en otro país.

Finalmente, luego de muchos años de *chisguear*² y estar en la universidad de la calle, decide ingresar a la universidad en una edad avanzada y logró entrar a la Universidad Pedagógica alrededor de sus 28 años. Ahí vino otra situación de otras nuevas barreras.

Al momento de aplicar a la Licenciatura en Música, bienestar universitario le asignó a Daniel un acompañante para poder realizar sus pruebas. Esta persona cumplía la función de brindarle ayuda en su examen general y en su prueba específica aunque no contaba con conocimientos musicográficos. De igual forma, Daniel, como el resto de sus compañeros invidentes, podrían acceder a la universidad sin necesidad de hacer exámenes de admisión, él explica lo siguiente:

En la universidad había la posibilidad de acceder también como población vulnerable igual que presentar todos los exámenes, PPP, etc. y yo luego de todo ese proceso miramos que no hice uso de la acción afirmativa como población vulnerable, Para mí esto es una perversa lógica que tiene pros y si ya ha traído muchas cosas buenas, pero también contras y muchas cosas no tan favorables para las instituciones y para las poblaciones. (Lozano, 2021).

Daniel también intentó ingresar a la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) pero se presentó un cruce en el calendario de admisiones con la Universidad Pedagógica Nacional, al final resolvió asistir al examen de admisión de esta última:

Un poco porque dentro de mí había un deseo de formarme como docente, digamos que desde el primer momento en el que empecé a aprender empecé a enseñar más por instinto que por conocimiento. (Lozano, 2021).

² Es una forma de decirle a tocar en diferentes escenarios de música no formales, como en bares o dando serenatas.

En retrospectiva, a los 21 años, Daniel ya había adquirido mucha experiencia en la guitarra y el canto, desde ahí empieza a dar clases particulares y su llegada a la Universidad Pedagógica no fue “como dicen en muchos casos por desvare” (Lozano, 2021).

pues tenemos clasecitas mientras me llega la gran oportunidad, sí tenía el deseo y la convicción de ser algo más que un músico de escenario, con lo que no tengo ningún reparo, desde luego me parece también fabuloso, pero quería ir un poco a otros terrenos.

A partir de su experiencia en la academia Luis A Calvo y una vez dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Daniel resuelve no hacer énfasis en guitarra sino en canto, pues su pasada experiencia lo dejó muy marcado en cuanto a la accesibilidad:

volvemos a lo mismo, a materiales, partituras, transcribir es un desgaste tenaz... digamos que yo no fui más acertado y nunca tuve un conocimiento profundo de la musicografía, entonces tenía muchas barreras en el acceso a mis métodos, o mejor, a mis materiales de estudio. Entonces yo por eso digo: no, yo no quiero volver a esto tan dispendioso y decidí estudiar canto, que sí era un poquito menos tedioso, pero tampoco era mamey como dicen por ahí popularmente.

Fueron cinco años de asignaturas de todo tipo que se ven en la universidad, donde si nos vamos a pie juntillas a la definición de inclusión donde se refiere que hay que tener acceso equiparado y sin restricción alguna por motivos capacidad, pues bajo esa premisa no fue tan así, yo sí tuve restricciones por motivos de mi discapacidad, pero en la universidad en un alto porcentaje, se buscaron las estrategias para que yo tuviera un proceso académico exitoso. (Lozano, 2021).

Desde ese momento vienen las metodologías del tutor en clase donde se daba un estímulo a otros estudiantes en cuanto ellos brindaban su colaboración a Daniel, es el ejemplo de el maestro

Andrés Pineda quien siempre colocaba a un estudiante al lado de Daniel y éste recibía estímulos como adquirir puntos en la asignatura, o tener la posibilidad de eximirse en exámenes, o décimas demás para alguna nota que estaba baja, “entonces eso me pareció una metodología bastante buena porque superamos un poco el tema de “pida el favor”. (Lozano, 2021).

Igualmente, con la maestra Luz Ángela, Daniel tuvo tutores quienes realizaron su proceso de la práctica junto con él, para que se trascendiera el tema de un acompañamiento a algo mucho más formal, con alguna categorización de la experiencia.

En cinco años que Daniel fue estudiante en la licenciatura nunca vivió un episodio de discriminación directa hacia él, sin embargo, si la vivió con su colega Felipe Guaqueta, memoria que relata a continuación:

Yo sí quiero citar un episodio, no para describir al maestro en cuestión como un ser humano incorregible, pero sí fue muy determinante para mí en un semestre cuando entra Javier Felipe Guaqueta a la carrera (...) recuerdo mucho que cuando fuimos a hablar con su profesor de instrumento, pues simplemente lo rechazó de plano porque dijo que él no tenía experiencia con ciegos entonces que se buscara otro profesor.

Esto evidentemente es un acto de discriminación. Entonces pues fíjate cómo fue más con un tercero que conmigo mismo, yo no sé si Javier tenga referido el hecho, yo lo tengo muy claro, incluso pues traté en mi arranque propositivo de persuadir al docente diciéndole que yo conocía algo de metodologías que con mucho gusto le respaldaba, pero no, siempre hubo una negativa y se percibía el rechazo, yo lo percibí así.

Así que más que ser directamente yo un afectado, sí vi la mirada de un docente de la Universidad de rechazo hacia un par de mi condición. Entonces cito y pues me permito

hacerlo no para señalar o estigmatizar, pero sí para marcar y decir que no puede volverse parte del paisaje que en pleno Siglo XXI sigan pasando estas cosas. (Lozano, 2021).

No obstante, contrastando con esta anécdota, Daniel cuenta que en la Universidad tuvo maestros maravillosos que lo marcaron muy positivamente por su visión de equiparación y de verlo como un igual hasta donde más se pudiera, entre estos maestros se encuentran Fabio Martínez, Néstor Rojas, Martha Olave, entre otros.

Por otra parte, Daniel aporta a su relato que, a pesar de las metodologías, si se percató siempre una fuerte carencia en acceso a las tecnologías. En ese momento, la musicografía braille toma la forma de un universo lleno de posibilidades y llega un momento donde ésta se limita grandemente y es cuando él único que la maneja es el que la transcribe, el que la usa:

Por ejemplo, yo hacía mis exámenes de gramática, de armonía y me tenía que sentar con un compañero a transcribir el examen y a veces irme con el docente a su salón con alguien, perder una clase o incluso, en alguna oportunidad hasta me dijeron “transcríbalo en su casa” pues uno como que echaba la hojita en la maleta, cuando llegaba estaban los puntos medio aplastados entonces uno dice “carajo” y luego uno empezaba a inventarse lo que hizo. (Lozano, 2021).

Este poco acceso a otro tipo de metodologías y tecnologías, Daniel no lo vino a suplir sino finalizando su proceso académico, cuando se vale de un importante grupo de estudiantes invidentes que había en la Universidad para dirigir un curso en el marco de una investigación de acceso a las tecnologías. Esta investigación se trató sobre un software que se llama Lilypond.

Varios de los estudiantes que estaban en el programa participaron en la formación y Daniel, quizás en su último semestre de materias, logró un acercamiento importante al programa para poder hacer sus partituras:

No logré, por ejemplo, lo que sí han logrado otros compañeros que, en su tiempo real en clase, no sé, hacen un dictado y uno lo copia en su computador y el docente se va con tu resultado en una memoria o SD, que eso realmente sería una casi que total y plena equiparación de oportunidades frente a los compañeros de aula, pero digamos que casi lo logro. Entonces me parecía muy bueno que en algún momento fuera un verdadero laboratorio de todas estas tecnologías para beneficio de todos. Te podría decir que en ese momento podría ser un gran beneficio hacer realmente un proyecto piloto de cómo puede acceder una persona ciega a escenarios laborales, pues, de avanzada como lo es una docencia universitaria usando este tipo de herramientas. (Lozano, 2021).

Al finalizar sus materias y sintiendo cada vez más cerca su ceremonia de grado, Daniel se tarda un poco más en terminar sus estudios de pregrado, con mucho orgullo él habla sobre los retos de su proyecto de grado:

Yo hago un proyecto de grado un poco sui generis para la universidad, hago actividades musicales como canal de expresión para personas con leucemia mieloide, si o si tenía que ser acompañado por un profesional de la psicología y logré hacerlo con mi esposa que ella era psicóloga, en fin. Pasa todo este camino y algo que quiero resaltar también ya que hablamos de las cosas maravillosas de mi proceso como fue el acompañamiento de mi linda esposa. (Lozano, 2010).

Daniel resalta también que hubo un momento en su carrera que le permitió experimentar la dirección de un grupo coral, ejercicio que la flexibilidad curricular de la Universidad le permitió:

También hubo un momento en que con el maestro Andrés Pineda que era mi director de coro, se propició la oportunidad de hacer una trascendencia en el “métase a un

ensayo de coro y memorice” que es lo que hace realmente uno más que nada; no hay mucho tiempo de generar dinámicas de aprendizaje, experimentar etc. entonces propongo que bajo el modelo de adaptación curricular me permitan a mí mismo hacer un ensamble con la supervisión de un profesional. No logra ser el maestro Andrés, pero me acompaña el maestro Santafé en esta experiencia. Agradecido totalmente, pues hizo aportes significativos, sin embargo, yo creo que ahí me quedó debiendo un poco la universidad en todo lo que se pudo haber hecho. (Lozano, 2021).

De todas formas, desde la experiencia de Daniel, no solo no hubo un acompañamiento pleno, sino porque de parte de él quizá también hizo falta algo. No obstante, de esa adaptación curricular deriva la creación de su agrupación coral *Voz por vos*, la cual llegó a representar a la universidad en el festival Anselmo Gran Plaza en Neiva, que se enmarca en el marco del festival del bambuco; para este propósito, *Voz por vos* recibió apoyo económico y reconocimiento institucional.

Fue también significativo y motivante que en la ceremonia graduación se nos permitió a dos agrupaciones de la universidad hacer pequeña muestra, estuvo el Trío instrumental de unos compañeros lo maravilloso “entre nos” y estuvimos nosotros “voz por vos” cantando en la ceremonia entonces esas son marcas que marcan, un poco redundante, pero es así. (Lozano, 2021).

A manera de conclusión Daniel cuenta que fue un proceso lleno de emotividad, de aspectos socio afectivos, porque evidentemente se tiene una dificultad que radica en una condición física es imposible fragmentar al ser humano y no decir que solamente impacta el ser cognitivo, o la evolución profesional, o educativa de aprendizaje, sino que también se impacta la emoción de un

ser integral. “Fue siempre un proceso marcado por ese andar al borde del precipicio en cuanto a que lo que te pasaba metodológicamente te afectaba en todas las áreas.” (Lozano, 2021).

Daniel, también dentro de su relato, manifiesta su preocupación sobre la educación inclusiva y más exactamente sobre los imaginarios que en torno a la discapacidad visual se construyen a través del tiempo y del paso de los estudiantes.

Procuré basarme en lo que para el momento, pues había como máximas, postulados y fundamentos propositivos con la discapacidad porque evidentemente no todas las personas con discapacidad somos iguales, es algo que también lo quiero remarcar y es una condición que está un poco deshumanizada, cómo hablábamos el otro día, no todas las personas ciegas tienen oído absoluto. En alguna oportunidad un docente, empezó a bombardearme con acordes y dio la casualidad que acerté varios de los acordes, pero yo sí le dije “profe no todos los ciegos tenemos oído absoluto” entonces mira ahí como están derivando imaginarios. (Lozano, 2021).

Otro profesor en otra clase me dijo que no le gustaba enseñarles a personas ciegas porque eran muy agrandadas con su oído y etc. para allá y para acá de lo bueno y lo malo así que creo que no hay deshumanizar la condición.

Daniel cuenta que no solamente hay que ser un doliente de la condición, sino entender que se es parte de un colectivo y lo mejor es tratar de tomar lo mejor de éste, haciendo de sí mismo una persona constructiva, Daniel debe a su proceso un sentido crítico de las cosas y se refiere a su acción dinamizadora al unir tejidos y sacar algo que debe ser pilar de una institución:

Es que cuando hablamos de universidad es porque se le da la calidad en igualdad de condiciones a todos, y todavía creo que la universidad está carente en ese sentido, pero ha mejorado, y evidentemente como casualmente hoy me lo decía una persona ciega que

está estudiando en otra institución, sabe que la Pedagógica es un lugar dónde podría estar experimentando menos barreras que las que está experimentando dónde está, procesos complejos con conservatorios y demás. (Lozano, 2021).

Luego, ya en la vida profesional, viene otro tipo de experiencia de cierto modo comparable con la universidad, nuevas barreras, nuevos retos, nuevas oportunidades, y diría que es un mundo un poco similar de hecho ahí es donde cobra fuerza esto de que la universidad procura ser una versión a escala de la vida profesional, con grandes diferencias pero con grandes similitudes también, entonces pues podría decir que ha sido de cierto modo muy similar todo el tiempo en ese estrés de estar buscando ese camino, posicionándose y tratando sobre todo en estos momentos de no tercerizar todo de tratar de volver pues como muy consciente a todo el mundo, a toda la comunidad del proceso de lo que son las interdependencias, de que yo dependo de los demás pero los demás también depende de mí y en ese equilibrio de fuerzas entender que idealmente entre menos se tercericen las cosas, puede sonar contradictorio, entre menos se tercericen las ayudas, pues mucho mejor. (Lozano, 2021).

Daniel Lozano aunque no fue el primer invidente en graduarse como licenciado en música, ya que antes estuvieron otros licenciados invidentes, si fue el primero de una gran oleada de estudiantes invidentes que entraron en la primera década del siglo XXI. En su relato, acota que la universidad posee falencias en cuanto a las barreras para el acceso a la información, siendo esta la dificultad que el más destaca. Sin embargo, resalta las maravillas de su proceso musical y demuestra que, así como la universidad y los maestros conformaron una parte fundamental para su desarrollo como profesional, lo fue también su autosuficiencia, inquietud y deseo de verse realizado en la música como docente, como músico de escenario y como investigador.

4.2. FELIPE GUÁQUETA BALLESTEROS

Felipe manifestó que para él era mejor relatar su historia de vida teniendo como referentes algunas preguntas guiadas. A continuación, la historia de vida de Javier Felipe Guaqueta.

El relato empezó por hablar un poco de su niñez y de su relación con la música:

Mi niñez fue muy bonita, estuve muy acompañado por mi familia, muy amado por mis seres queridos, en el principio fue un poco complicada porque dentro de mi proceso médico hubo bastantes complicaciones al nacer. Cuando a mi madre le hacen el parto con el fórceps hacen bastante presión sobre mi cerebro y por eso pierdo la visión, entonces eso implicó una serie de tratamientos.

Pero siempre la música estuvo muy presente. Cuando no se ve, la vida te obliga a vivir con base en el sonido y en el tacto, entonces fui muy estimulado por medio del sonido, mis juguetes eran sonajeros, pianos y desde ahí empezó el gusto por mi música, siempre la he tenido en el corazón. Cuenta mi madre y mi padre que a los cinco meses me encontraron silbando, suena increíble, yo mismo me sorprendí pero eso cuentan; también cuentan que más grande empecé a sacar melodías y a partir de ello mis papás descubrieron el talento por la música y empecé a estudiar informalmente piano, me gustaba mucho y adicionalmente en mis colegios también trabajé mucho por medio de la música, tanto donde hice la primaria como al terminarla que eso fue como a los nueve años, eso te puedo contar de mi niñez. (Guaqueta, 2021).

Más adelante Felipe precisa sobre el compromiso de sus padres para fortalecer su estimulación auditiva y cómo esta estrategia que utilizaron influyó en sus gustos musicales:

Mira que dentro de los procesos que les recomendaron para la estimulación estaba poner músicas diferentes, yo recuerdo que cada fin de semana me ponían un casete de música distinta y

era una maravilla porque uno tenía esa posibilidad de explorar tímbricas distintas, conocer géneros distintos.

Escuchaba de todo, desde música romántica hasta vallenato, se pasaba por Vicente Fernández hasta música ancestral, música andina y eso era una maravilla, yo creo que siempre esperaba el fin de semana para saber que casete se iba a poner. (Guaqueta, 2021).

Pasando entonces por la adolescencia, Felipe habla de sus momentos difíciles durante esta etapa:

Bueno yo creo que la crisis que hubo con la música en mi adolescencia fue porque principalmente el colegio donde yo estudié la primaria era campestre y en ese colegio hubo un maestro que fue muy especial en mi vida, es de esos pocos maestros que se te quedan en el alma, que fue Norberto Cáceres Amaya (Beto). Resulta que el proceso con Beto en la primaria fue super lindo, muy teórico, pero a la vez práctico, nos hacía vivir la música de una forma muy bella.

Cuando yo paso a mi colegio de la secundaria en la adolescencia yo sigo con la música, pero se empezó a abordar de una forma distinta. Mis profes de allá tenían otro tipo de abordaje; eran profesores de español, de inglés, pero no había esa parte tan musical... tocaban la guitarra, se sabían algunos acordes... lo que rescato de esa época fue que aprendí ciertas formas literarias para hacer letras, entonces eran las décimas, el verso y todo eso, pero la crisis fue porque yo extrañaba muchas cosas, en el primer colegio había una infinidad de instrumentos (tambores, guitarras, castañuelas) era un colegio con muchas posibilidades, en el otro estaba mi guitarra y la guitarra del profesor.

La otra crisis que yo enfrenté fue a la adaptación al bastón, yo no quería salir con bastón, son de esos encuentros que te hacen encontrarte contigo y yo por un rato no acepté el bastón porque no me gustaba que me resaltara. (Guaqueta, 2021).

También, con el tiempo empiezo a descubrir una serie de artistas, la crisis musical ya era a nivel global porque, con el respeto de quienes les gusta el reggaetón yo creo que este género empezó a tener un apogeo muy fuerte y yo estaba acostumbrado a otro tipo de música y de formas de hacer la música. Entonces yo comencé a pegarme de estas bandas de rock noventeras y a retomar eso que había escuchado en mi niñez, esa también fue una etapa de descubrimiento y redescubrimiento. Fue bien interesante.

Posteriormente la conversación se dirigió a un momento álgido en la vida de la mayoría de estudiantes de bachillerato, se trataba de momento en el que se pasaba de ser un graduado de bachiller a otra etapa de la vida muy diferente, en donde empieza a gestionar su postulación a la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Felipe cuenta que:

Yo siempre tuve claro que mi vida estaba en la música, siempre tuve claro hacía donde quería ir profesionalmente, además yo sentía que la pedagogía me llamaba por muchas necesidades que descubrí.

Yo me acuerdo que antes de graduarme empecé a hacer la gestión y de hecho fue un totazo fuerte porque los géneros que yo exploraba en la guitarra eran de corte popular, yo no estaba tan inclinado a lo clásico y no pensé que el proceso en la universidad iba de ser de un corte tan clásico.

Cuando yo llego al examen con un par de estudios, yo escuchaba las obras con las que llegaban los otros y decía: ush, que fuerte pero no sé qué sucedió ahí, de todas maneras, pasé. Yo me acuerdo tanto que lo hizo un maestro y el sí decía “pero toca otra obra, toca otra cosa” pero bueno, ya después empecé a ponerme más pilo con lo clásico.

Digamos que la parte teórica la llevaba muy bien, algunas cosas las tuve que reforzar en primer semestre, pero la admisión, con lo que tenía que era muchísimo porque fueron los saberes que me dejaron mis maestros, logré pasar.

Sobre el proceso de admisión, la PPP la tuvimos que presentar en la 72, se presenta un poco distinto porque había lectores, entonces a ti te llevan a un lugar aparte, el te va leyendo, tú vas diciendo: bueno, aquí es A, aquí es B, aquí es C. Y así fue la PPP, no hubo mayor rollo con eso.

El segundo examen fue el teórico, que fue bastante particular porque esa vez el examen era en la sala de la cultura y resulta que ponían una melodía en piano y tú tenías que transcribirla. Esa vez nos presentamos como cuatro ciegos y nos dejaron afuera, pero el loco del Jimmy se aprendió la melodía y empezó a tararear. Ya cuando nos tocaba, la maestra Luz Ángela llega y nos dice: ¡Bueno, bueno! ¿Usted está soplando la melodía? Me hacen el favor y los separan a todos. Estaba el maestro Beto, entonces el nos entró a dos y otro profesor cogió a los otros dos, uno como que no quería meterse en rollos, uno estaba sano, yo del susto no le estaba poniendo cuidado a nada, pero si fue muy chistoso ese comienzo.

Bueno, presentamos el examen, la idea entonces era dictar al maestro Beto que era lo que estaba sonando, entonces tú le decías: es un do negra, en la octava tal, negra con puntillo y tal, como dictar para que el transcribiera lo que yo había escuchado y bueno, después era uno rítmico, entonces tú tenías que decirle lo que habías escuchado rítmicamente. Y bueno, salimos de ese examen victoriosos.

Posteriormente fue el de instrumento, que como te cuento, todo el mundo tocaba recuerdos de la Alhambra y cosas así, yo llego con mis estudios de Sor, pero no hay raye, yo siempre he sido muy relajado...

Después fue el examen de aptitud, ahí teníamos que hacer melodías y coordinarlas con movimientos a ver si estábamos entonando bien, había un ejercicio bien curioso de pregunta – respuesta entonces te tocaban a ti un fragmento y tú tenías que responder; ese examen yo recuerdo que me lo hizo la maestra Angélica que fue también durante toda mi carrera, la maestra Angélica Vanegas.

La entrevista fue nada más y nada menos que con la maestra Esperanza Londoño, fue la primera magnífica oportunidad que tuve de conocerla y fue una entrevista donde se habló de todo un poquito... Primero ella indaga sobre ¿Por qué queríamos ser pedagogos? ¿Qué era lo que nos estaba llevando a ser pedagogos? Y fue muy reflexiva la entrevista, pero fue maravilloso, yo quedé impactado con el discurso que manejaba la maestra. Ese fue el proceso, de ahí salimos victoriosos. (Guaqueta, 2021).

Posteriormente Felipe narra cómo fueron sus primeras clases en cuanto entró al programa:

Bueno, mis primeras clases fueron formación teórica auditiva, historia de la música, taller vocal instrumental, manejo corporal, identidad y rol docente... Yo inicié con el maestro Fabio Martínez y recuerdo mucho que él nos botaba mucha información de una y al principio había esa duda de cómo abordarme, pero fuimos creando estrategias con él, por ejemplo, trabajar desde lo auditivo, desde la imitación y en ese sentido poder aportar mucho al proceso, tanto el mío como el de los estudiantes que llegaron después.

Fue muy positivo porque fue ese momento para empezar a pensar la pedagogía musical con inclusión y fue positivo porque el maestro Fabio tiene una metodología clara. El es bastante exigente, a mi me encanta, y a veces mostraba ser duro, pero pensaría yo que esa dureza hizo que muchos de mis compañeros pudieran salir a flote.

Historia de la música fue con el maestro Guillermo Félix Tejera, realmente es un hombre con un saber y una forma de ser magnífica. Era un espacio muy bonito para aprender y para conversar, entonces con él no era: ay venga yo le doy toda la cháchara, sino: conversemos a partir de lo que estamos aprendiendo, era un maestro que nos hacía reflexionar mucho, que nos hacía pensar mucho en lo que estábamos haciendo.

Manejo corporal con la maestra Luz Ángela Gómez Remolina, me enseñó mucho a soltarme un poco corporalmente... Identidad y rol docente fue con el maestro Palomino, también

es un hombre muy dado al debate y a enseñarnos maneras de pensar cómo es que están sucediendo las cosas.

En instrumento armónico llega una persona maravillosa, yo creo que tanto para mí como mis otros compañeros con discapacidad visual, que es la maestra Liliana Hernández, ella siempre fue muy dispuesta a recibir todo el ciego, una maravilla con una forma de enseñar y de hacer pedagogía con nosotros de una manera espectacular, entonces fue un impacto positivo muy bueno. En el instrumento principal me habían dicho que la viera con cierto maestro, pero él me dijo: no, no, no papá, yo no me voy a meter con usted porque yo no sé cómo abordarlo, entonces le voy a recomendar al maestro Jorge Vargas que él sí ha tenido experiencia con personas con su condición. Yo me acuerdo que Él fue y lo buscó y le dijo: ven Jorgito, te voy a presentar a este muchacho que me gustaría que recibiera clase contigo, también el maestro Jorge, muy dispuesto y yo creo que todos buscaron estrategias para poder abordar la condición en la que yo estaba y maneras pedagógicas, estrategias para poder establecer dinámicas bien bonitas para el aprendizaje. (Guaqueta, 2021).

Felipe cuenta también las herramientas y estrategias que utilizó para las materias de piano y guitarra:

Para el trabajo con las materias de instrumento utilizamos un recurso bastante efectivo, que era la grabadora periodística. Lo que hacíamos era que se grababa al maestro o a la maestra tocando la obra y se grababa como era la digitación, entonces decía: este pasaje lo vas a tocar con tal dedo, tal otro, aquí vas a poner la muñeca o el brazo de tal forma, y con esas instrucciones siempre era posible montar la obra y hacer un muy buen montaje, entonces, para ese caso la grabadora era un instrumento muy efectivo. Para las clases de teoría no era la forma de estudiarlas para mí porque de aquí a que tu escucharas dos horas de clase, para encontrar lo que necesitabas como que no era tan práctico. Entonces con los profesores de instrumento se estudiaba así, por medio de la grabadora

y de la escucha, entonces después ellos observaban si uno lo estaba haciendo bien, si había que fortalecer algo o si había que hacer un cambio de obra y así era como se trabajaba. (Guaqueta, 2021).

Respecto a la musicografía en Braille, las apreciaciones de Felipe fueron:

Lo que sucede frente a este aspecto es que como es un campo no tan explorado y los maestros no lo conocen tanto, entonces ellos se dejan guiar por lo que han visto, lo que conocen, entonces a veces tienden a caer en el error de decir: Ah bueno, como este loco escribe en Braille, entonces a usted también le vamos a exigir que lo haga de la misma forma y que escriba en Braille, y se dejan de lado otras maneras de hacer las cosas pero es porque no es un campo tan explorado y no es un tema tan trabajado y también porque los maestros no se han visto en la necesidad. En mi proyecto de grado me encontré que en Colombia somos el cero punto no sé qué porcentaje de la población, entonces, entre 400 o 500 estudiantes que hay en el Nogal, cuatro (aunque por política debería hacerse) pues es un poco complejo y eso es lo que sucede. (Guaqueta, 2021).

Luego, frente a las prácticas pedagógicas y los conjuntos instrumentales Felipe señala lo siguiente:

Eso era una delicia, imagínate que yo siempre estuve en el conjunto de jazz/rock y estuve con el maestro Juan Pablo Gonzáles Tobón que es un arreglista muy teso, y estuve con el maestro Diego Bustos... Digamos que la parte de la lectura si se dificultó un poco porque cuando había que pegarse mucho a la partitura pues, grave, pero siempre hubo una solución, entonces ellos tocaban lo que me pertenecía a mí y yo llevaba mi grabadora y ya, yo me aprendía lo que tenía que aprenderme y si había que estudiar pues estudiaba, entonces no hubo mayor rollo.

Sobre las prácticas, curiosamente las prácticas las hice con quienes fueron mis amigos durante toda la carrera que fueron Johan Galindo y Christian Chindoy entonces fue bien chévere, yo ya venía trabajando con chicos entonces no fue tan duro el entrar al camello con los nenes, pero

ya como a hacer montajes y arreglos musicales, esa si fue la parte interesante, también tuve muy buenos maestros que me dieron la oportunidad de ejecutar cada cosa que tenía en mente, tuve al maestro Guillermo Plazas, al maestro Héctor Ramón, mi primera práctica la hice con la profe Margarita Castro pero yo sentí esa primera práctica como el abre bocas, pero las prácticas chéveres fueron de octavo para arriba. Fue un proceso también de mucho disfrute.

Abordando un poco el tema de lo socio afectivo, el relato tomó el siguiente sentido:

Bueno mi familia siempre ha estado muy presente en cada proceso, en cada etapa que he tenido en mi vida, sin embargo, durante mi carrera universitaria fue mi padre quien estuvo más presente. Mi papá fue quien me acompañó y estuvo pendiente de cómo se iba llevando todo, estuvo pendiente de requerimientos que yo tuviera en cuanto a materiales o algún trabajo especial, hacía el esfuerzo de recogerme en la universidad y dejarme y, en fin, mi madre también lo estuvo, pero ella se encontraba trabajando en ese momento.

Yo he sido muy amiguero siempre, me la llevaba bien con mis compañeros, sin embargo, hubo tres amigos muy especiales durante toda mi carrera que fueron Johan Galindo, Christian Chindoy y Julián Rojas fueron esos amigos que siempre estuvieron dispuestos a colaborar por si cualquier cosa, eran los que me grababan unos ejercicios por si lo requería, me ayudaban a hacer ciertos trabajos.

Por supuesto que aparte de ellos muchas compañeras y compañeros también lo hacían, pero era con ellos tres con quienes yo tenía un lazo afectivo muy fuerte, de hecho, construimos una gran amistad y a día de hoy nos seguimos hablando, vivimos muchas cosas juntos durante nuestra carrera y a groso modo fueron ellos los que estuvieron ahí presentes. (Guaqueta, 2021).

Finalmente es momento de hablar de los momentos que vinieron después de la graduación, a lo que Felipe responde lo siguiente:

Cuando yo me gradué para conseguir trabajo fue muy complejo, es muy complejo la parte laboral para nosotros, yo he tenido un montón de entrevistas, pero a la gente le da miedo y a la vez no se dan la oportunidad de trabajar con uno, entonces esa es una barrera grandísima que hemos tenido frente a lo laboral. Yo duré mucho tiempo para ubicarme, me acuerdo que eso era traumático porque uno siempre que se gradúa tiene el pensamiento de que como ya tiene el título pues va a conseguir trabajo muy fácil y este es un campo en el que es muy complejo conseguir trabajo y aparte de eso la discapacidad suma otra barrera ahí porque a la gente le da miedo darle trabajo a uno.

Yo trabajé con jardines del ICBF, pero era muy informal, por días, por horas, después de que salí volví a trabajar en la Fundación Sinfónica Juvenil y ahí empecé a trabajar los sábados, pero entonces no pagaban, pagaban semestral, prácticamente no iba a trabajar y no recibía uno nada ahí sino hasta los 6 meses.

Después de que trabajé ahí, trabajé con la alcaldía de Mosquera, pero te estoy hablando del 2017, en el 2016 no estuve trabajando porque estuve reforzando el uso del bastón, lo que llaman “rehabilitación” que es un término bastante chistoso y polémico.

Hasta que en el 2018 me pude vincular con la Secretaría de Integración Social (SDIS) como contratista y ya, a la fecha estoy ahí. (Guaqueta, 2021).

Felipe recuerda su paso por la licenciatura y las personas que allí conoció. Agradecido con sus maestros por su disposición y el reconocimiento de su individualidad como invidente, Felipe es ahora licenciado en música con grandes aspiraciones e intereses sobre la producción musical, un nuevo reto que asumirán él y sus próximos docentes.

4.3. JUAN CAMILO GÓMEZ NIÑO

Para narrar la historia de Camilo, se tomará como referente principal su proyecto de pregrado “El poder de la música transformando vidas” escrita en 2017, donde hace un recorrido por su vida, desde su niñez hasta ese momento en la licenciatura. A continuación, la historia de vida de Camilo.

Camilo nació con una extraña enfermedad que comprometía su constitución muscular, ósea, la producción de colágeno, su visión, su audición y sus articulaciones, los médicos tratantes señalaron que Camilo no podría desarrollarse como un niño “normal”.

No obstante, Camilo y su madre vencieron este diagnóstico logrando dominar distintas habilidades motrices de gran destreza, tales como montar patineta, patines, nadar y especialmente montar bicicleta que era la actividad favorita de Camilo, era una actividad catártica para el joven.

En su colegio se desarrolló normalmente, las actividades con sus amigos eran como las de cualquier pequeño, tuvo clases de karate y danzas, otra demostración contraria al diagnóstico médico; por otro lado, también veía clase de música de la cual estaba profundamente embelesado

Debo añadir que desde que estaba muy pequeño, vivía enamorado de la música, me encantaba el rock and roll y el metal (...) yo había crecido nutriéndome de los diferentes estilos y géneros musicales que mi madre ponía a sonar por toda la casa, estos iban desde la salsa, el merengue, pop, pasando por la música disco de los ochentas, la electrónica, el rock de los noventas, y por supuesto los discos de mis bandas favoritas de rock y metal que compraba a escondidas (...). (Gómez, 2017, P. 16).

Su primera aproximación a la música, cuenta él, no fue sino hasta octavo de bachillerato, fue con una maestra procedente de Cuba, quien logró desencantar a Camilo por la música, pues ella dentro de sus grandes esfuerzos por introducir la lectura del pentagrama y otros temas de corte teórico, instrumental y de canto solo dedicaba atenciones a los estudiantes que tenían un poco más de bagaje en estas cuestiones, mientras que Camilo y otros compañeros se disponían a observar la clase.

Después de algunos tropiezos de salud y de haber pasado algunas dificultades para terminar ese año escolar, en 2006 Camilo sufrió desprendimientos de retina en ambos ojos, causándole ceguera total en su ojo izquierdo y pérdida parcial de la visión en su ojo derecho, el cual, más adelante perdería:

Y tras varias cirugías para lograr salvar la retina del único ojo que me quedaba, empezaría a sufrir de glaucoma avanzado, el cual deterioraba cada vez más el poco residuo visual que aún me quedaba. (Gómez, 2017)

Luego de perder la visión a los 17 años, la depresión que más adelante consumiría la vida de Camilo, lo dejó mucho tiempo aislado de su nueva realidad y de la música. Sin embargo, ocurrió algo que Camilo siempre sintió muy lejos de ser posible y que le daría a su vida un giro 180 grados:

Mi madre triste y preocupada, sin saber qué más hacer por mí, decide meterme de sorpresa a una academia de música, a estudiar el instrumento que toda mi vida quise tocar. Esa tarde entró en mi cuarto y me dijo: Cami alístate que vamos a salir a dar una vuelta, por supuesto yo le dije que no quería ir, pero insistió tanto que para que dejara de molestar acepté. Me alisté y salí con ella a la dichosa vuelta, íbamos caminando por una calle un poco transitada y de repente empecé a escuchar sonidos de guitarras eléctricas y una batería a lo lejos, me parecía interesante dentro de mi pensaba: ¡Que nota poder tocar y hacer música! (...) Seguíamos caminando y el sonido de las

guitarras y la batería se hacía más intenso y fuerte, de repente mi madre se detuvo y me dijo: ¡llegamos!, yo me preguntaba: ¿llegamos? ¿a dónde? (...) Nos recibió una chica muy amable que le dijo a mi madre que el profesor ya venía (...) mi madre lo saludó con mucha alegría y me dijo: Cami te presento al profesor Harley, él va a ser tu profesor de batería (...) (Gómez, 2017).

En ese momento Camilo empezó sus clases de batería y la metodología era sobre hacer ejercicios de independencia con las extremidades para poder tocar ritmos sencillos en donde se involucraron todas las partes de la batería, y también, tocaba sobre algunas pistas. Luego, Camilo haría parte de bandas de rock en la academia. (Gómez, 2017).

Después de esta experiencia, Camilo decide entrar a un centro de rehabilitación³, lugar que termina siendo para él muy deprimente y al cabo de menos de un mes Camilo abandona el centro y decide no volver, pues no hallaba paz estando entre personas invidentes, el no sentía que su lugar era allí.

Después de eso, Camilo sigue en la academia formando esta vez bandas de rock, neo punk y metal, y adicionalmente decide regresar al colegio para terminar sus estudios, momento en donde se vio obligado a crear sus propias estrategias para aprender y pasar cuadernos, entre estas se encontraba grabar las clases y con la ayuda de su madre alcanzaría a adelantar sus cuadernos y entregar tareas; fue así como en 2008 Camilo logra graduarse de bachiller e inicia una nueva etapa de su vida.

Con la convicción de realizarse como músico, siendo este su proyecto de vida, Camilo empieza a hacer un preuniversitario y conoce a quien posteriormente sería una gran maestra de batería, su nombre era Helen, una mujer quien se dedicó a pulir la técnica con las baquetas, algunas

³ Son instituciones en donde las personas invidentes aprenden a utilizar el bastón, a usar la tiftotecnología, el sistema Braille, entre otros.

cuestiones teóricas, Helen abrió la mente de Camilo hacia grandes expectativas y maravillosos conocimientos sobre la batería:

Por primera vez escucharía términos baterísticos tales como contra tiempo, Groove, rudimentos, paradiddle, rimshot, ghost notes, tresillos etc., cada uno de ellos, aplicados a la batería, con diferentes dinámicas y variaciones las cuales enriquecerían el lenguaje musical. (Gómez, 2017)

Más adelante, Camilo al verse envuelto en la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decide volver al centro de rehabilitación en donde aprendería a orientarse, a utilizar diferentes herramientas tecnológicas, aprendió a leer y escribir en braille y a usar el bastón.

Posteriormente, Camilo se presenta a la Universidad Nacional y al no pasar al pregrado, decide entrar a los cursos de extensión de la Universidad Pedagógica en donde empezaría a tomar una materia llamada audio perceptiva I:

La cual hacía énfasis en la iniciación musical; recuerdo que la clase se dividía en varias partes, la primera se enfocaba en lo teórico, aquí aprendería, a construir escalas mayores y menores con sus respectivas armaduras, la escala pentatónica mayor y menor, también aprendería a construir triadas de acordes en estado fundamental, en primera y segunda inversión, también hacíamos el ejercicio de transportar melodías cortas de una tonalidad a otra; la segunda parte se enfocaba en el entrenamiento auditivo, en esta parte haríamos dictados melódicos cortos, de cuatro a ocho compases con las principales figuras rítmicas como redondas, blancas, negras y corcheas con sus respectivos silencios (...) (Gómez, 2017).

Y muchos otros temas teórico – musicales que Camilo comprendió en ese momento, sin embargo, su camino iba a ser un poco más difícil que el de sus compañeros, más que todo por la lectura a primera vista y la escritura musical.

En este punto considero que se debe hacer un acompañamiento individual, o bien nombrar un tutor que pueda ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje en el estudiante, asumiendo que porque seguramente tiene oído absoluto está en la capacidad de entender y comprender todo lo que allí se está explicando; gran error, pues no siempre es así (...) recordemos que yo no nací siendo ciego y el desarrollo de mi oído musical tampoco se dio desde temprana edad (...). (Gómez, 2017).

Luego, Camilo aplicaría como aspirante de música a la Universidad Nacional en donde por motivos ajenos a su desempeño como músico no fue admitido, no obstante, también se presentó en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde su proceso de admisión fue exitoso y sin gran diferenciación al del resto, al final de este largo proceso, Camilo al fin sería estudiante de pregrado en la Licenciatura en Música de la “prestigiosa Universidad Pedagógica de Colombia” (Gómez, 2017), en donde el camino fue largo y difícil.

Una vez dentro de la Universidad, la primera clase que Camilo menciona es la de piano armónico con la maestra Liliana Hernández:

Ella me enseñaría todas las bases y primeros montajes de obras en ese instrumento que nunca creí poder llegar a tocar; recuerdo que la profe tenía cuidadosamente diseñado un programa para invidentes el cual iría aumentando su nivel de dificultad a medida que íbamos avanzando. Durante los cinco semestres que debía tomar la asignatura me enseñaría a dominar casi todas las escalas mayores y menores y sus arpeggios con ambas manos, y trabajaríamos progresiones sobre las mismas tonalidades aplicando diferentes ritmos tales como boleros, valeses, guabinas, marchas, sambas tangos y muchos otros más. (...) recuerdo que en un principio, para mí era bastante difícil hacer todo esto, ya que no tenía la suficiente fuerza en mis manos y dedos debido a la hipotonía muscular, sin embargo ella me enseñaría y aplicaría en mi diferentes ejercicios que me ayudarían a ejercitar y fortalecer mis manos y la memorización auditiva, todo esto se trabajaría para lograr entender la forma de interpretar cada estilo y por último también me ayudaría a entrenar y

desarrollar el oído para acompañar en el piano melodías en los ritmos que mencioné anteriormente. (Gómez, 2017).

Camilo llega a relatar su historia con sus clases de percusión, en donde profundizaría en la percusión latina, exploró varios de los ritmos latinos todos tratados desde la batería. En esta clase Camilo aprendió el repertorio escuchando e imitando.

Por otro lado, Camilo y su profesor analizaban cada obra a interpretar e igualmente trabajarían la disociación, elemento que favorecería su “destreza, precisión y ubicación dentro del instrumento” (Gómez, 2017). Respecto a los exámenes de instrumento y en general para las materias disciplinares de la música, Camilo trabajó desde su memoria y dentro de su clase de percusión, el maestro le ayudaba a aprenderse cada parte de sus obras.

En medio de este proceso Camilo mejoró su sonido y destreza en los diferentes instrumentos de percusión que abordó, también le “permitió desarrollar nuevas y complejas sonoridades rítmicas en la batería las cuales enriquecían el lenguaje musical” (Gómez, 2017).

Posteriormente, Camilo resalta el camino vertiginoso que transitó con la gramática musical:

Desde lo teórico, el solfeo, los dictados y por supuesto la lectura a primera vista, la cual por obvias razones no podía aplicar como los demás que sí podían ver, así que para poder solventar esa dificultad, le pedía el favor a mis compañeros que cantaran uno por uno los ejercicios del libro ruso, de esta forma los grababa y me los aprendía de memoria. (Gómez, 2017).

Luego de una desagradable situación de discriminación con un maestro de gramática quien señaló que no podía creer que un estudiante de la Universidad Pedagógica no pudiera leer

partituras, Camilo emprendió un viaje hacia el vasto mundo de la musicografía Braille, la cual aprendió por cuenta suya mientras avanzaba en su proceso.

Finalmente, Camilo Gómez logra graduarse como licenciado en música en el año 2017. Ha sido parte de bandas de rock, metal y música latina; adicionalmente se ha dedicado a trabajar como profesor particular de batería. Actualmente, adelanta estudios como musicoterapeuta en la Universidad Nacional, donde manifiesta que los aprendizajes han sido más que significativos para su desarrollo como persona y como profesional.

Camilo, además de ser una gran persona y profesional, muestra en su pensamiento crítico la postura de alguien que a partir de su experiencia personal defiende y propone ideas que posibilitarían superar algunas barreras dentro de la educación inclusiva. Así como los demás, Camilo, hizo parte de un movimiento en donde docentes y compañeros aprendieron que la educación de calidad es muy posible para todos, con las herramientas y la comunicación adecuada.

5. RETROSPECTIVA DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.

En este apartado se desarrolla el interrogante de esta investigación en donde sale a la luz cómo las políticas institucionales de inclusión, las estrategias metodológicas, el uso de la tecnología y su entorno socioafectivo influyeron en la formación profesional de Daniel Lozano, Felipe Guaqueta y Camilo Gómez.

En este punto, desde las herramientas de recolección de datos se contrasta la información y se hace un análisis sobre las metodologías que se dieron en estos procesos, el uso de herramientas tecnológicas para la formación de licenciados en música con discapacidad visual y el papel de la familia y círculo social que influyó en este proceso académico.

5.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA CUESTIÓN MÁS DE VOLUNTADES QUE DE POLÍTICAS⁴

Luego de haber hecho un recorrido por la documentación que sustenta el plan de desarrollo institucional y el plan educativo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, en el presente se revisa cómo estos repercutieron en la formación profesional de licenciados en música con limitación visual.

Para todo aspirante a cualquier carrera en la Universidad Pedagógica nacional, el primer paso para aplicar a un cupo en dicha institución es aplicar a un gran filtro de admisión llamado Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP), de ahí, dependiendo del programa se desprenden una serie de pruebas específicas, en el caso de la Licenciatura en Música se tienen las siguientes:

- 1) Prueba teórico – auditiva: El objetivo de esta prueba es evaluar al aspirante en términos de su entrenamiento auditivo y de conocimientos básicos musicales respecto a la teoría.
- 2) Prueba de instrumento principal: Aquí se evalúan las cualidades interpretativas, de lectura musical y de técnica del aspirante en el instrumento al cual se postuló.
- 3) Prueba de aptitud musical: Su objetivo es evaluar la memoria, coordinación y afinación.

⁴ Vanegas, 2021

- 4) Entrevista: Desde ella se buscan entender las razones del por qué ser maestro, a través de su diseño también busca encontrar el sentido del pensamiento crítico de cada estudiante respecto a la docencia.

Una vez aclarado esto, y tomando en cuenta los documentos citados en el marco teórico, en materia de la admisión y a la permanencia en la institución, se puede evidenciar cierto sentido asistencial por parte la universidad, incluso la presentación de la PPP fue idónea para la mayoría de los colegas. Sin embargo, la guía se vuelve menor en las pruebas específicas conforme los términos y herramientas de lectoescritura musical se manifiestan en estos filtros, así lo señaló Lozano (2021) en su relato de vida donde expresa

La presentación del examen que en el primer encuentro te narraba, al menos en la pedagógica trataron de disponerme ciertas herramientas, pero la persona que de la calle 72 me acompaña al examen no sabía musicografía (...) (Lozano, 2021).

En este sentido, Lozano (2021) igualmente resalta la intención de la universidad para optimizar la postulación del aspirante y que la persona quien lo acompañó “no tenía muchas herramientas más que una gran voluntad y digamos que también cierto conocimiento de volver alternativa una presentación de un examen.”

Igualmente, desde la óptica de la asistencia en cuanto a tutorías y demás ayudas académicas ofrecidas por la Universidad a través de GOAE, estos apoyos no fueron necesarios en ninguno de los casos determinados en la investigación, sin embargo, esto no refiere que la universidad no brinda apoyos a sus estudiantes con discapacidad, sino más bien, como lo decía Guaqueta (2021) en el grupo focal:

El acompañamiento siempre fue por parte de mis maestros, yo debo decir que nunca estuve vinculado a los programas que había en la 72 y estar allá en la sala tiflotécnica. Mi proceso en ese aspecto fue más con mis maestros, yo me sentía más cómodo y me sentía mejor generando ese tipo de apoyos desde los maestros porque precisamente así es cómo se genera un mejor proceso de sensibilización. (Guaqueta, 2021).

Muchas veces las ayudas pueden verse limitadas por las especificidades que estipula el lenguaje musical, sin embargo, el apoyo se refleja mucho más en los docentes y en los mismos compañeros de quienes en su día fueron estudiantes invidentes de la licenciatura y hoy son egresados de la universidad. Así lo dijo Lozano (2021) en su historia de vida donde cuenta que uno de sus profesores procuraba colocar a uno de sus estudiantes videntes como tutor y acompañante de Daniel durante la clase y así, como incentivo al apoyo proporcionado, este estudiante podría ser eximido de parciales o recibir décimas extras en sus notas más bajas.

Se podría decir que la ayuda brindada desde la sede de la calle 72 y el accionar de los maestros y alumnos de la sede del Nogal, propiciaron una postulación, ingreso y permanencia en la Universidad Pedagógica Nacional exitosos, hecho que marcó importantes puntos de partida en la vida de cada uno de los sujetos de esta investigación.

Por otro lado, citando al Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Pedagógica Nacional (2015) sobre el uso de las tecnologías las plantea desde tres elementos: desde la inclusión, en donde el acceso a las tecnologías debe ser para todos los estudiantes; en el aprendizaje, donde figuran como fuente importante de desarrollo de pensamiento y de comprensión del mundo; y desde la investigación, en donde “surgen como herramientas para indagar sobre nuevas propuestas de diseño pedagógico dirigidas a la construcción de escenarios de aprendizaje y producción de conocimiento.” (P. 42).

Sin embargo, en la sede del Nogal no hay herramientas tiflotecnológicas para el acceso a información escrita en braille y tampoco para el acceso a softwares en donde el estudiante invidente pueda tener un acercamiento más real a las tecnologías dentro de la universidad, Lozano (2021) lo dijo así en el grupo focal:

Realmente transcribir todo el material que tú tienes que ver a braille eso es una eternidad, costoso en tiempo, para la impresión y de todo, ahí tu ya empiezas a tener una falta de equiparación, o sea, tú ahí no estás teniendo la misma oportunidad que todas las personas que sí pueden acceder a ese material con un simple fotocopiado. (Lozano, 2021).

De igual forma la Universidad Pedagógica Nacional (2014) rectifica que:

En materia tecnológica debemos superar el atraso considerable que se tiene, optimizar la plataforma tecnológica, sus soportes y redes; mejorar la conexión de sedes, aulas y puntos de trabajo; impulsar el uso generalizado de las nuevas tecnologías en comunicación e información, la digitalización de revistas, productos académicos y bibliográficos con nuevas bases de datos, programas y licencias. Debemos brindar a los docentes el apoyo necesario para desarrollar e implementar propuestas propias y motivar a los estudiantes hacia la investigación y el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014. P. 42).

Sin embargo, la sede el Nogal de la Universidad no cuenta con los equipos que hay en el centro tiflotecnológico de la sede de la calle 72, incluso, es poco factible que los estudiantes invidentes se movilicen hasta ese punto desde el Nogal solo para hacer uso de la tecnología disponible allí, por lo tanto, a partir de esta situación cada egresado resuelve llevar sus propios equipos y así subsanar esta necesidad adscrita a las instalaciones del Nogal.

Por lo tanto, es importante ver cómo las políticas institucionales establecen sus puntos para apoyar el crecimiento de la Universidad en todas sus dimensiones, pero su difusión y algunas veces cumplimiento, como en el caso de los equipos en el Nogal, no son claros para la comunidad universitaria, yendo desde el estudiantado hasta el cuerpo docente y administrativo.

Varios de los participantes como es el caso de los egresados, citaron que la universidad hace un aporte importante para su postulación efectiva al programa y que ésta también ofrece apoyo psicosocial y académico del cual prefirieron prescindir pues habría un quiebre de información en algún punto entre las personas que brindan la asistencia y el estudiante invidente quien consideró que el mejor apoyo vino de la voluntad de sus maestros.

Por otra parte, en el caso de los maestros, las políticas de inclusión institucional pasan casi desapercibidas, algunos tienen conocimiento del acompañamiento del GOAE y de la ley que dicta que las instituciones de educación superior deben tener un 10% de población con discapacidad en sus programas. No obstante, este es el conocimiento que los profesores citados poseen de las políticas, así lo nombró Angélica Vanegas⁵ en la entrevista realizada a maestros “(...) políticas muy contundentes, visibles, no, yo creo que eran más voluntades de los maestros por colaborarles y por los mismos estudiantes, los compañeros.” (2021).

Luego, en materia de capacitación docente, ésta se ha visto proporcionada por parte de la universidad en cuanto a generalidades sobre el abordaje de personas con limitación visual, Martha Olave⁶ (2021) cuenta en una entrevista:

⁵ Docente de la Licenciatura en Música.

⁶ Docente de la Licenciatura en Música.

Cuando había varios estudiantes invidentes se estaban promocionando esos cursos en la universidad y eran más bien abiertos, pero hace rato no hay cursos de esos y no conozco de un curso específico de musicografía en Braille en la universidad, si lo hicieron nunca me enteré.

De acuerdo a lo anterior, estos cursos no superaron las expectativas y necesidades que se presentaron en la Licenciatura en Música. Hernández (2021) señala que el sentido asistencial del GOAE hacía el cuerpo docente no fue lo suficiente para ella:

Capacitarnos a todos, al de solfeo, al de historia, al del coro. No es Liliana dando piano, somos un equipo de profesores que tenemos una responsabilidad enorme con todos, pero con ellos más. Si es cierto que si nos equivocamos sería fatal un mal proceso pedagógico con estos chicos y generarles una mala experiencia.

Inclusive, varios de los maestros de la licenciatura se negaron a acompañar procesos formativos con población invidente, debido al desconocimiento y al miedo a fallar en su ejercicio docente:

Cuando ya llega un grupo grande de invidentes, ningún profesor de piano los quería coger, yo estaba de coordinadora en este momento y los profesores decían “la Universidad no nos ha dado ningún entrenamiento, cómo nos sueltan así a hacer de pronto una cosa mal hecha y después le recae a uno toda la culpa” cosas así me decían en las reuniones de área. En cierta forma tenían razón en cuanto a que la universidad no nos preparó para lo que iba a ser, que nos preparara o nos diera unos diplomados, aunque fuera, herramientas de trabajo, hubiera sido mucho más fácil. (Hernández, 2021).

A partir de esta negación los maestros y la universidad caen en la discriminación por el desconocimiento y poca preparación para enfrentarse a nuevas situaciones pedagógicas. En el PEI de la universidad, ésta se posiciona como una institución incluyente optando por resaltar varios puntos por los cuales cumple esta condición y estos hablan sobre el accionar de la universidad para comprender la diversidad de las culturas, la forma de vida, la religión, la edad, el estado físico, entre otras, y de cómo se desarrolla la educación basada en el contexto, obteniendo como resultado “fomentar las actitudes de respeto mutuo y de conocimiento de otros estilos de vida, de capacidad crítica al analizar situaciones de discriminación e inequidad, de descentración para comprender al otro y lo otro. (Universidad Pedagógica Nacional, PEI, 2010).

En diferentes ocasiones estas experiencias negativas se reflejaron a lo largo del proceso formativo de varios estudiantes invidentes incluyendo a Felipe, Camilo, y Daniel, sin embargo, como bien decía Vanegas (2021) la mayoría de docentes demostró tener una enorme voluntad para educar a este grupo de estudiantes.

Como fue mencionado en Arias (2015) estas políticas no son lo suficientemente socializadas en los diferentes estamentos universitarios, entre los maestros y sus estudiantes hay desconocimiento de las mismas y varios de los propósitos de la universidad se vieron envueltos en adversidades que fueron resueltas por el mismo cuerpo docente. Así, la influencia que tuvieron estos principios y políticas universitarias contribuyó al acceso a la educación, en la medida en que hicieron posible la aplicación a un examen de admisión de la población invidente a la Universidad y al programa, pero, en cuanto a la permanencia y culminación de la carrera, el apoyo se dió directamente desde el cuerpo docente, el estudiantado y la familia.

5.2. LA INQUIETUD DEL MAESTRO ES SU MEJOR ALIADA

Como se expuso en las historias de vida, los docentes de Felipe, Camilo y Daniel, en su mayoría, los acogieron en medio del desconocimiento y su falta de experiencia con la población invidente. Es típico de la profesión verse envuelto en situaciones nuevas que pongan a prueba el potencial pedagógico.

Por lo anterior, el docente que no encuentra salidas a situaciones nuevas y desconocidas se ve en la obligación de abandonar la idea de poder dar clase a un estudiante invidente o con otra limitación. Por eso, además de analizar cómo las metodologías utilizadas en aulas de clase con estudiantes invidentes influyeron en su carrera profesional, intrínsecamente se busca brindar algunas estrategias que pueden ser orientadoras para los docentes en formación y los que ya son profesionales, inspirándolos a participar de estos procesos formativos que son enriquecedores para ambas partes.

De los elementos que más influyeron para el abordaje de la población invidente en la Licenciatura en Música, fue la autoformación y documentación sobre tecnologías, la escritura en musicografía en Braille y estrategias para enseñar a estudiantes invidentes. En el caso de Vanegas (2021) el recorrido empieza por las bibliotecas en donde se da cuenta de la existencia de los audiolibros, aprendió sobre las diferentes herramientas tiflotecnológicas utilizadas para el celular o el computador, empezó a inspeccionar los libros escritos en Braille disponibles en la sede El Nogal; con Hernández (2021) al inicio se trató de su pasión por la musicoterapia lo que desembocó en la construcción de conocimientos importantes y estructurados sobre la enseñanza del piano a personas invidentes.

En este punto la preparación no era total, pero había algo que marcaba la diferencia y era la experiencia docente de haber enseñado a todo tipo de población lo que les permitió adecuar los materiales de trabajo a las necesidades de la población, incluso, hubo herramientas nunca antes hechas por estas maestras. Es el ejemplo de Olave (2021) quien en su clase de violín utilizó elementos de la cotidianidad para mejorar la postura, por ejemplo, apoyando la espalda y los brazos sobre una pared, esto permitía que el movimiento del arco fuera desde el codo y no desde el hombro, este es un error recurrente; para mejorar la postura de la mano en el arco dispuso cauchos para asegurar los dedos en su lugar, adecuó también materiales reciclables para asegurar el trayecto del arco sobre las cuerdas.

También, en el caso de la enseñanza en el piano, Hernández (2021) narra que para enseñar articulaciones en el piano y en general la postura, lo hacía desde el tacto, donde los estudiantes ponían sus manos sobre las de ella e imitaban la sensación que percibían.

Por otro lado, la herramienta más utilizada fueron las grabaciones, la imitación, la escucha y la estimulación de la memoria, siendo esta última la que permitía mostrar resultados al final de cada semestre como tener experiencias de conciertos y presentar parciales, mientras que el resto de las estrategias hacían parte del arduo proceso de memorización.

Respecto a la musicografía Braille, esta fue poco utilizada porque la exploración en ella era muy superficial por parte de los docentes y los estudiantes, sin embargo, el hecho de tener experiencia con la musicografía Braille no garantizaba una gran diferencia, pues en la sede El Nogal no hay disponibilidad de textos musicales escritos en Braille y que estén correctamente redactados. Olave (2021) cuenta que “material bibliográfico para invidentes hay, pero no está bien escrito, lo hemos comprobado.”

No obstante, desde el trabajo con Vanegas (2021) se llegó a la conclusión que había elementos muy lineales de la musicografía Braille que podrían ser interpretados fácilmente por los estudiantes, pero que esto no representaría una solución tan efectiva para superar esta barrera.

Con los mismos muchachos concluimos que hay cosas que se pueden leer derecho que es el tema de un solo pentagrama, pero leer los dos sistemas a la vez pues era imposible porque ¿cómo leía una mano y como descifraban la otra? entonces ellos decían que era más fácil escuchar, conceptualizar y llevarlos a la práctica.

Ahora, los maestros organizaban sus clases de manera que se destinara un espacio para la memorización de obras y estudios. Esto sumado a la realización de ayudas, “daba muchas tutorías, de todas formas ellos siempre solucionaban sus inconvenientes” (Olave, 2021) y también por parte de los compañeros se daban acompañamientos parecidos a las monitorías “lo que hacíamos con los estudiantes era que ellos tenían un colega que les ayudaba a estudiar en las tardes, como un monitor, pero creo que por amistad” (Vanegas, 2021) y algunas de estas monitorías se daban dentro del aula, como en el caso de Daniel en el que el profesor designaba a un estudiante para acompañarlo en su clase y al final este monitor recibía décimas extras o conseguía ser eximido de parciales.

En esencia, fueron la adaptación de materiales, el uso de grabaciones, la escucha, la imitación, la memoria, recursos táctiles y la descripción, de cada movimiento hecho y cada nota escrita en el tablero, las estrategias metodológicas que estos maestros usaron en sus clases, lo que facilitó el acercamiento del estudiante invidente a la información musical.

5.3. ACCESO A LA TECNOLOGÍA

De la sede de la Calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia se conoce que cuenta con la Biblioteca Central y su centro tflotecnológico en donde la equiparación es muy completa y presta para el uso de sus estudiantes, sin embargo, no todas las sedes de la universidad cuentan con estas herramientas tecnológicas.

Entre estas está la sede El Nogal, esta sede es una de las más pequeñas de la universidad y el espacio para salones, cafetería, sala de la cultura, entre otros, es reducido. Por lo mismo, la sala de computadores es pequeña. En esta sala hay aproximadamente 20 equipos que cuentan aparte de los programas regulares como Word, PowerPoint, Excel, etc., cuentan con programas de escritura musical y edición de partituras.

Estos programas se utilizan frecuentemente porque además de poder editar textos musicales se puede escuchar la partitura que la persona está haciendo, ya sea un solo instrumento o varios al mismo tiempo. Esta herramienta ha constituido parte importante del proceso formativo de los músicos hoy en día.

En ciertas materias a veces se presentan trabajos en estos programas, y, también es cierto que muchas personas entran sin tener conocimientos básicos de ellos. No obstante, en algún punto todos tienen contacto con estas herramientas y llegan a desenvolverse en sus funciones, pero este no fue el caso de Daniel, Camilo ni Felipe.

Antes de hablar de programas como Finale, Sibelius, Musescore, entre otros, hay que hablar del acercamiento a las herramientas para acceder a la información no musical, como libros, revistas, periódicos, etc. Como fue mencionado en el marco teórico, hay varias herramientas

inventadas para garantizar este derecho, sin embargo, una de las más utilizadas es el lector de pantalla, con el cual las personas invidentes pueden interactuar a partir de comandos con el equipo (computador, celular, entre otros) que esté vinculado con el lector.

En la sede El Nogal, si había algún equipo con lector de pantalla, el programa no estaba en condiciones óptimas. “en la sala de sistemas había un computador con Jaws que es el lector que utilizamos para poder utilizar los sistemas y acceder a la información, pero pues yo siempre que lo solicitaba estaba desconfigurado o desactualizado” (Gómez, 2021). O como en el caso de Guaqueta (2021) quien llegó a instalar este programa, pero por cuestiones de disponibilidad no pudo utilizar el equipo.

Para superar esta barrera autónomamente, ellos deciden llevar sus equipos para realizar sus tareas. “yo resolví llevar mi computador para los temas de clases que tocara hacer textos y estas cosas, pero en cuanto a música yo no tuve ningún recurso” (Guáqueta, 2021).

En cuanto a los programas para la edición de textos musicales, Felipe, Daniel y Camilo, las tres historias convergen en el punto del programa Lilypond. Daniel Lozano junto con un grupo de compañeros, en el año 2013, crearon un documento llamado *Acceso autónomo a material musicográfico y uso de recursos tecnológicos (software musical) para la formación y el desempeño profesional efectivo de personas con limitación visual*, esta investigación tuvo como objetivo crear una guía sobre el uso de este programa para músicos invidentes.

Lilypond no fue originalmente hecho para músicos invidentes, sin embargo, las adaptaciones para esta población permitieron un acercamiento importante a programas de este tipo y a la escritura musical desde el uso de equipos tecnológicos.

“Hubo una ocasión en que se hizo un proyecto con un programa que se llama Lilypond, ahí lo conocí, hice algunas cosas, pero nunca lo desarrollé a otro nivel” (Gómez, 2021).

Daniel Lozano, también narra cómo esta herramienta adaptada a los procesos de los músicos invidentes, ayuda a disminuir la brecha entre la tecnología y los músicos invidentes.

Este poco acceso a otro tipo de metodologías y tecnologías, no lo vine a suplir sino finalizando mi proceso académico, cuando incluso me valgo de un importante grupo de estudiantes que habíamos ahí en la universidad, para dirigir un curso en el marco de una investigación de acceso a las tecnologías, que fue un software que se llama Lilypond, entonces a varios de los estudiantes que estábamos en el programa los invité a que participaran de la formación. (Lozano, 2021).

De este trabajo, derivó la posibilidad de poder transcribir en tiempo real para los estudiantes invidentes:

No logré, por ejemplo, lo que sí han logrado otros compañeros que, en su tiempo real en clase, no sé, hacen un dictado y uno lo copia en su computador y el docente se va con tu resultado en una memoria o SD. (Lozano, 2021).

A pesar de que, en algún punto, es necesaria la revisión de una persona con visión, esta herramienta también representa un puente de comunicación entre el músico que ve y el que no. “yo lo conocí al final de la carrera y me parece muy interesante, es bastante práctico y pienso que sirve para unificar también procesos entre ustedes las personas que ven y nosotros.” (Arias, 2021).

Esta iniciativa hizo que los estudiantes invidentes encontraran en ella una posibilidad de acercarse a programas y a la experiencia de su manejo. Por supuesto, esta investigación tiene gran

validez en la Licenciatura en Música, pero al carecer de difusión y la capacidad para manejarlo, tiende a ser olvidada.

Por otra parte, se encuentra la grabadora como principal elemento tecnológico, con ella, los colegas han podido tocar obras y estudios, en ella se apoyaron la mayoría del tiempo. Y, por parte de los maestros, también fue la herramienta protagonista de estos procesos, es el ejemplo de Hernández (2021) cuando ella enviaba a sus estudiantes grabaciones muy detalladas de lo que tenía que tocar, adicionalmente, ella vendaba sus ojos para enseñar desde la posición del que aprende y también describir mejor las cuestiones de postura, articulaciones e interpretación. Igualmente, en el resto de materias la mayor parte del proceso se basó en la grabación y la memorización.

5.4. EL AMBIENTE SOCIOAFECTIVO COMO FACILITADOR DE PROCESOS ACADÉMICOS

Desde su infancia hasta hoy en día, la familia de Daniel, Felipe y Camilo, fue su gran influencia en sus caminos musicales. Es el caso de Daniel, quien cuenta que desde su entorno familiar siempre se buscaba llevar música en vivo para celebrar sus fechas especiales. “también había una influencia de llevar grupos en vivo especialmente de cuerdas colombianas y algunas veces también de vallenatos, entonces de eso me imprimí un poco cuando chico.” (Lozano, 2021).

Desde muy pequeños, Daniel y Felipe estuvieron influenciados por la música, por parte de Daniel, fue por parte de su familia y de su padre quien tocaba la guitarra y cantaba. Por el lado de Felipe, esta influencia estuvo muy marcada desde muy pequeño, pues al ser invidente congénito, su desarrollo estuvo encaminado hacia estimular la audición.

Por otro lado, la influencia musical de Camilo fueron géneros musicales como el metal, rock, neo punk, entre otros, sin embargo, estas influencias dadas por la familia o por lo global de las culturas, les dieron a estos tres egresados las pautas musicales suficientes para querer verse realizados como músicos y docentes.

En el momento en que ellos deciden integrarse formalmente en el mundo musical reciben el apoyo de su familia, no obstante, para algunos fue difícil asumir que tendrían que avanzar en conocimientos para poder pasar los filtros de las universidades.

Sin embargo, el primer acercamiento hacia la educación musical, fue deficiente, como en el caso de Daniel, en donde el acceso a los materiales representó una barrera para poder estudiar guitarra y en esto entró la capacidad del docente para encontrar la metodología correcta para poder acceder a la música escrita para guitarra clásica desde un recurso diferente a la partitura. Ahí entran las cualidades del docente para comprender el contexto, a las personas y sus necesidades particulares para hacer efectivo su aprendizaje.

Debido a esta experiencia negativa, Daniel desiste de tomar la guitarra clásica como su instrumento principal y a cambio de eso escogió el canto. A pesar de estas dificultades en cuanto a materiales, Daniel encontró en la Universidad Pedagógica Nacional una oportunidad para cumplir su anhelo, esto en parte se debió a la voluntad de los maestros quienes en medio de la inexperiencia estuvieron prestos a dar solución a cada barrera encontrada en el proceso. También, Daniel desde su autonomía tuvo iniciativas como gestor no solamente de su proceso y de su trabajo musical, sino también procuró generar el bienestar de sus compañeros en la licenciatura y se preocupó por sus procesos formativos en cuanto al acceso a la tecnología.

En cuanto a Camilo y Felipe, el proceso difirió porque entraron a una edad temprana a la universidad, pero igualmente, sus maestros también aseguraron un proceso de calidad basado en diferentes estrategias adecuadas a sus necesidades, su autonomía se vio más reflejada en términos de su responsabilidad académica.

Aunque hubo momentos en los que necesitaron ayuda para poder analizar textos sobre pedagogía, las especificidades de la música limitaron la ayuda de la familia y aquí es donde entra el compañerismo y la amistad, pues fueron sus compañeros quienes tuvieron las intenciones para ayudar a aclarar dudas y para trabajar en equipo.

Es el ejemplo de Felipe que, como dijo Vanegas (2021), su personalidad le permitió hacer amistades con las que se pudo desenvolver eficazmente no solo en las prácticas pedagógicas sino también en trabajos grupales como cantar duetos u organizar muestras. Es claro que la relación no es unilateral, como decir que solo la familia brinda bienestar y apoyo, sino que ellos también generan conexiones con su entorno que no son únicamente académicas, sino también afectivas.

El tener aulas inclusivas genera experiencias enriquecedoras para el estudiante invidente, para el docente y para el resto de compañeros, para quienes esto significó una oportunidad para explorar otra forma de aprender con un método que no implica lo visual y apoyado en recursos netamente auditivos, ampliando también el espectro de acción del docente musical.

Estos tres agentes fueron los más importantes en los procesos incluso en momentos críticos. La universidad no es la única que suministra aportes para la admisión, la permanencia y graduación de los estudiantes, también, el entorno socioafectivo actúa de manera en que el estudiante invidente mantenga una motivación durante el proceso.

CONCLUSIONES

Esta investigación se realizó con el fin de identificar posibles falencias sobre la educación inclusiva en la Licenciatura en Música y poder fortalecer estos procesos desde el cuerpo docente, la institución y el acompañamiento de la familia.

Han sido importantes los esfuerzos de la Universidad hacia los estudiantes invidentes, procuró brindar apoyo y acompañamiento desde sus estamentos y sus políticas, sin embargo, en la Licenciatura en Música el apoyo se ve fracturado cuando se trata de las especificidades musicales. No obstante gracias a la vocación docente, y el compañerismo, Daniel, Camilo y Felipe se sintieron acogidos dentro del programa, recibiendo la ayuda que les fuere necesaria, aunque varias de las premisas de la universidad no se dieron desde la institucionalidad sino desde la gestión de los alumnos y docentes.

Lo anterior se complementa con el apoyo familiar y el compañerismo desde las aulas, pues, esto influyó, incluso desde la infancia, a la realización de poder verse como futuros músicos y docentes. Actitudes como el respeto a la autonomía y el trato entre iguales brindaron un ambiente de bienestar y motivación para poder culminar esta etapa de su vida.

A pesar de todo este acompañamiento, la persona invidente también se apoya en el uso de la tecnología. Desde la sede El Nogal no se ofrecen herramientas tiflotecnológicas para acceder a programas de edición de textos musicales, aunque esto pueda solucionarse de otras formas, Daniel, Camilo y Felipe lo consideraron como una barrera para el acceso a la información, sin embargo,

desde los esfuerzos de Daniel con su grupo de trabajo, se trazaron alternativas para subsanar esta falencia, como fue la adecuación del programa Lilypond el cual responde en buena medida a estas exigencias. El material existe, pero es necesaria su difusión para poder asegurar el acceso tecnológico a futuros aspirantes a licenciados en música en condición de discapacidad visual.

La barrera no fue la misma respecto a la disposición docente, por supuesto que algunos profesores cayeron en el error de discriminar al negarse a educar a población invidente a causa de la inseguridad, la falta de herramientas y el miedo a lo desconocido, sin importar esta falta de preparación, los docentes que asumieron el rol, lo hicieron desde el mundo que conocían y lo adaptaron a unas necesidades específicas. Finalmente, desde sus conocimientos, al contrastar la información recolectada, estos maestros convergen en varios puntos que son el uso de la grabación, la memoria, la imitación, el tacto y la descripción.

Sin duda, este proyecto investigativo deja muchos más interrogantes de lo que se podría hacer para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en la Licenciatura en Música especialmente desde lo administrativo pensando la posibilidad de adquirir equipos y tecnología propicia para esta población. Igualmente aprovechar la calidad humana de los maestros y estudiantes para potencializar las relaciones socioafectivas dando una preparación intencional de docentes en este campo.

Luego de varias transformaciones, esta investigación tomó un rumbo significativo, pues se deja ver que mientras el mundo vidente siempre está presente en el mundo invidente, al contrario no pasa, pues es un tema poco explorado en la Universidad, cuando el imprimirse de los aportes de ambos mundos podría constituir sociedades más empáticas e inclusivas.

REFERENCIAS

- Alvarado C, Morales. (2020). Educación inclusiva de docentes en formación con discapacidad visual desde la perspectiva de la subjetividad social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aquino, S., Sandoval, J., García, V., & Valdés, A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura, Revista De Innovación Educativa*, (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366001.pdf> .
- Arias, D. (2015). Estrategias pedagógicas desde la inclusión educativa, para el fortalecimiento de la expresión y la conciencia corporal en estudiantes de música con discapacidad visual. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos (2nd ed.). Bogotá D.C: Editorial El Búho.o
- Chaves, A. (2013). La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Constitución Política de Colombia. (1991). Capítulo 2. De los derechos sociales económicos y culturales. Artículos 44 y 66. Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf> .
- Cotán, A. (s.f). Investigación - participación e historias de vida, un mismo camino. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf .
- Cruz, J., & Guaqueta, F. (2014). Guía metodológica para el aprendizaje de la guitarra a través del sistema Braille. [trabajo de grado, Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, MéxicoRedalyc. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf> .
- Egea, C., & Sarabia, A. (2004) Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. Polibea, ISSN 1137-2192, N°. 73, 2004, págs. 29-42 Recuperado de https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_modelos.pdf .

Fernández, O., Luquez, P., & Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *TELOS*, 12 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf> .

Gómez, C. (2017). El poder de la música transformando vidas. [Trabajo de grado, pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Hernández. (2014). Guía metodológica para el aprendizaje de la guitarra a través del sistema Braille. Entrevistada por Guáqueta & Cruz. [trabajo de grado, Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Lozano, D., Bello, J., Cancino, J., & Marínez, M. (2013). Acceso autónomo a material musicográfico y uso de recursos tecnológicos (software musical) para la formación y el desempeño profesional efectivo de personas con limitación visual. Ministerio de cultura de Colombia.

Martínez, R. (2011). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*. Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9, Enero-Mayo de 2012, pp.47-53.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva.

Ministerio de Educación Nacional. (octubre 24, 2003). Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. DO. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf .

Ministerio de salud y protección social. (junio, 2013). Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de

las personas con discapacidad. DO.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf> .

Molina, R. (mayo de 2010). Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad. Revista de investigación U. del Rosario, 34(70), 95 - 115.

Ojeda, L., & Cuenca, M. (2020). Propuesta Gi para el aprendizaje de la musicografía Braille a través de la canción infantil en el grupo "sin límites" de la Universidad Pedagógica Nacional. [Trabajo de grado, pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

OMS (2021). ceguera y discapacidad visual. who.int. recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment#:~:text=Moderado%3A%20agudeza%20visual%20inferior%20a,visual%20inferior%20a%203%2F60> . (02/04/2021).

ONCE. (2011). Discapacidad visual y autonomía personal Enfoque práctico de la rehabilitación [Ebook] (1st ed.). Madrid. Recuperado de: http://file:///C:/Users/Mariana/Desktop/proyecto/Referentes/discap_visual%20y%20autonomia%20personal.pdf .

Organización Mundial de Ciegos Españoles. (s.f.). Ceguera y deficiencia visual. once.es. Recuperado de: <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual> . (02/04/2021).

Organización Nacional de Ciegos Españoles. [ONCE]. (2001). LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE Un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas [PDF] (1st ed.). Madrid. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23231/musicografia_braille.pdf .

- Organización Nacional de Ciegos Españoles [ONCE]. (2001). La musicografía Braille: Un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas. (1RA ed.). Madrid - España. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23231/musicografia_braille.pdf ONCE .
- Organización Nacional de Ciegos españoles [ONCE]. (2016). Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES. (2016). [PDF]. Recuperado de: http://file:///C:/Users/Mariana/Downloads/6_recurso_educativos_digitales.pdf .
- Ortíz, J., & Torres, L. (2018). Comprensiones psicológicas sobre el acompañamiento familiar, afrontamiento y bienestar psicológico frente a la condición de la discapacidad visual. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12547/2018jessicaortiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. Revista Colombiana De Derecho Internacional, (16). núm. 16, enero-junio, 2010, pp. 381- 414. Pontificia Universidad Javeriana Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf> .
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. ISEES, (8). Recuperado de: [http://file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20(2).pdf) .
- Puyana, Y., Barreto, J. (1991). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Maguaré. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196> .

- Pérez, M. (2006). Autonomía Personal de la persona ciega, en edificios de uso público Sistema de Orientación Espacial para ciegos, basado en Triconografía. Universidad de Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/100832/perez_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y .
- Rubio, M. (2013). Influencia de la implicación de la familia en la motivación de los hijos. (Máster). Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3061/Trabajo.pdf?sequence=1&i> .
- Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (sf). Educación inclusiva: discapacidad visual. Módulo 5: el sistema Braille. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/CarmenSandovalChunga/educacin-inclusiva-discapacidad-visualmdulo-v-el-sistema-braille> . (02/04/2021).
- Suárez, J. (2016). Percepción de la música en la discapacidad visual (Tesis de Maestría). EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/11639> .
- UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”,. (2009). Lecture, París. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nncSJSnj8ZvJnXyqgtz5MBq/?lang=es> .
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pei_upn_2010_acuerdo_007_2010.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Plan de Desarrollo Institucional. Banco de programas y proyectos de inversión. Recuperado de http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pdi_upn_2014_2019.pdf .

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2019. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9273/pdi_upn_2014_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y .

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad En La Educación Superior. Vol. 3, Nº. 1, 2012, págs. 119-139 Vicerrectoría Académica de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773> .

Velasco, M. P. (2015). Educación inclusiva para las personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Trabajo de grado. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Cali. <http://hdl.handle.net/11522/3077> .

Zúñiga, S., Izquierdo, J., García, V., & Valdés, Á. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. Apertura, Revista De Innovación Educativa. vol.8 no.1 Guadalajara. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200001 .

