



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

**EL QUEHACER DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD VISUAL: UN ESTUDIO DE CASO EN LA
FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNAM**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN MÚSICA,
EN EL CAMPO DE EDUCACIÓN MUSICAL

PRESENTA
ITZEL SANTIAGO CORTÉS

TUTOR:
DRA. ALICIA ANGÉLICA LÓPEZ CAMPOS
Facultad De Filosofía Y Letras
Posgrado De Pedagogía

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Declaro conocer el código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la legislación universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de, o referencias a, la obra de otros autores aparecen debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante los recursos editoriales convencionales.

AGRADECIMIENTOS

Mi eterno agradecimiento a mis padres y hermana por su amor, apoyo y acompañamiento incondicional en todo momento.

A la Dra. Alicia Angélica López Campos le agradezco la asesoría y orientación durante la realización de esta tesis y por su apoyo durante mis estudios de posgrado.

Un agradecimiento especial al Dr. Luis Alfonso Estrada Rodríguez, por todo lo aprendido a lo largo de los seminarios de investigación, por sus sugerencias y las minuciosas revisiones, por alentarme siempre a profundizar más en el proceso de investigación. También expreso mi agradecimiento a la Dra. Patricia Brogna por las puntuales observaciones hechas a este trabajo durante el seminario de Discapacidad y Ciencias Sociales, así como por los textos proporcionados, lo cual contribuyó de manera importante en la construcción del marco teórico y conceptual.

Agradezco a cada uno de los docentes, egresados y estudiantes de la Facultad de Música que participaron en este estudio. Gracias por compartir su experiencia, por su tiempo, disposición y por todo lo que aportaron a esta investigación.

También agradezco Al comité sinodal conformado por la Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo, la Dra. Coral Italú Guerrero Arenas, el Mtro. Elías Morales Cariño, la Dra. Gabriela Priscila Zermeño Barrón, y la Dra. Rosa María García Ortiz, por sus correcciones, comentarios y sugerencias que ayudaron a enriquecer este trabajo.

Mi gratitud para cada uno de los compañeros con los que compartí cursos, experiencias y reflexiones dentro de la maestría. Especialmente agradezco a Eduardo de Santiago, Laura Ortiz y Priscila León por su amistad incondicional, por la escucha, por animarme en todo lo que hago, por acompañarme en este proceso y en muchos momentos importantes.

Agradezco a la coordinación Del Posgrado en Música y al Programa de Becas para Estudios de Posgrado de la UNAM por el apoyo académico y financiero brindado en el desarrollo de la maestría, ayuda fundamental para el logro de esta meta.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| | |
| CAPÍTULO 1: MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL..... | 11 |
| 1.1. El constructo social de la discapacidad..... | 11 |
| 1.1.1. El Modelo Médico reparador o rehabilitador..... | 14 |
| 1.1.2. El modelo social | 15 |
| 1.2. La discapacidad en el ámbito educativo: de la educación especial a la educación inclusiva..... | 18 |
| 1.2.1. Educación especial | 22 |
| 1.2.2. Educación inclusiva | 26 |
| 1.3. El quehacer docente | 37 |
| 1.4. ¿Por qué apostar por una educación inclusiva? Hacia una inclusión laboral . | 44 |
| | |
| CAPÍTULO 2: Educación musical Y DISCAPACIDAD | 50 |
| 2.1. Antecedentes de la investigación | 50 |
| 2.2. El docente de música y las prácticas inclusivas | 53 |
| 2.2.1. Conocimientos..... | 58 |
| 2.2.2. Habilidades..... | 60 |
| 2.2.3. Estrategias | 62 |
| 2.2.4. Actitudes..... | 65 |
| | |
| CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL | 67 |
| 3.1. La Inserción educativa y laboral de las personas con discapacidad en el contexto mexicano | 67 |
| 3.1.1. La enseñanza musical para las personas con discapacidad en México | 70 |
| 3.1.2. La música como profesión..... | 74 |
| 3.2. La facultad de Música de la UNAM | 78 |
| | |
| CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA..... | 84 |
| 4.1. Justificación de la investigación | 84 |
| 4.1.1. Preguntas y objetivos de la investigación..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| 4.2. Descripción del estudio | 87 |
| 4.2.1. Participantes..... | 88 |
| 4.2.2. Asignaturas | 89 |
| 4.3. Instrumentos de recolección de datos..... | 92 |
| 4.3.1. Las entrevistas | 92 |
| 4.3.2. La encuesta..... | 95 |
| 4.3.3. El diario de campo..... | 101 |
| | |
| CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 102 |
| 5.1. Perfil de los participantes | 103 |
| 5.2. Principales resultados de la entrevista | 106 |
| 5.2.1. Barreras de ingreso..... | 108 |
| 5.2.2. Barreras de permanencia | 111 |
| 5.2.3. Barreras de egreso..... | 115 |
| 5.2.4. Barreras en el ámbito profesional..... | 116 |
| 5.2.5. Apoyos que favorecen el proceso de inclusión | 118 |
| 5.3. Principales resultados de la encuesta | 121 |
| 5.3.1. Conocimientos..... | 124 |
| 5.3.2. Habilidades..... | 127 |
| 5.3.3. Estrategias o adaptaciones | 128 |
| 5.3.4. Actitudes..... | 132 |
| 5.4. Construcción del concepto de inclusión | 135 |
| 5.5. Limitaciones de la investigación | 138 |
| | |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 140 |
| | |
| REFERENCIAS..... | 149 |
| | |
| ANEXOS | 161 |
| Apéndice 1: Encuesta para el profesorado sobre la atención a estudiantes con discapacidad..... | 161 |
| Apéndice 2: Texto del primer mail..... | 167 |

| | |
|---|-----|
| Apéndice 3: Texto del segundo mail | 168 |
| Apéndice 4: Guía de entrevista a estudiantes con discapacidad | 169 |
| Anexo 1: Solicitud lista de docentes..... | 171 |
| Anexo 2: Ejemplo de carta dirigida a los docentes..... | 173 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Principales diferencias entre integración e inclusión en el ámbito educativo. | 28 |
| Tabla 2. Conocimientos sobre la atención a estudiantes con discapacidad..... | 59 |
| Tabla 3. Habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas. | 61 |
| Tabla 4. Estrategias o adaptaciones para la atención a estudiantes con discapacidad visual. | 65 |
| Tabla 5. Actitudes relacionadas con las prácticas inclusivas. | 66 |
| Tabla 6. Desarrollo de la enseñanza musical para personas con discapacidad en México. | 73 |
| Tabla 7. Asignaturas comunes de las licenciaturas en música. | 90 |
| Tabla 8. Asignaturas de la Licenciatura en Música – Canto..... | 90 |
| Tabla 9. Asignaturas de la Licenciatura en Música – Educación Musical. | 91 |
| Tabla 10. Asignaturas de la Licenciatura en Música Instrumentista – Acordeón, Licenciatura en Música Instrumentista – Órgano y Licenciatura en Música – Piano. | 91 |
| Tabla 11. Asignaturas optativas de las licenciaturas en música..... | 92 |
| Tabla 12. Índice de edad de los entrevistados. | 103 |
| Tabla 13. Licenciatura que estudian o de la que egresaron los entrevistados. ... | 103 |
| Tabla 14. Actividad laboral desempeñada por los entrevistados..... | 104 |
| Tabla 15. Índice de edad de los docentes..... | 104 |
| Tabla 16. Índice de grado académico de los docentes. | 105 |
| Tabla 17. Índice de años de experiencia docente. | 105 |
| Tabla 18. Índice de los docentes según el nivel en el que enseña dentro de la FaM. | 105 |
| Tabla 19. Asignaturas impartidas por los docentes en el nivel licenciatura..... | 106 |
| Tabla 20. Barreras que impiden la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM. | 107 |
| Tabla 21. Apoyos que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM..... | 121 |
| Tabla 22. Forma de adquisición de conocimientos para la atención a la discapacidad. | 125 |
| Tabla 23. Conocimientos deseables para la atención a la discapacidad. | 126 |
| Tabla 24. Habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas. | 127 |
| Tabla 25. Estrategias o adaptaciones para la atención de estudiantes con discapacidad visual. | 130 |
| Tabla 26. Estrategias o adaptaciones señaladas por los entrevistados. | 131 |
| Tabla 27. Actitudes docentes relacionadas con las prácticas inclusivas..... | 134 |

INTRODUCCIÓN

El interés de realizar esta investigación surgió, por un lado, a partir de mi experiencia como alumna con discapacidad visual egresada de la Licenciatura en Música - Piano de la Facultad de Música de la UNAM, lo cual implicó diversos retos para mí, mi familia y la institución educativa. Una vez finalizados dichos estudios me enfoqué en adquirir conocimientos teóricos en torno a la discapacidad asistiendo a cursos, conferencias y foros que me permitieran obtener herramientas para posteriormente hacer algo dentro de la institución de formación musical, en la que pasé casi 10 años, que facilitara la estancia de otros estudiantes en condiciones similares a la mía.

De acuerdo con los textos revisados, los antecedentes existentes sobre la enseñanza profesional de la música para personas en condición de discapacidad y el marco contextual se observa la creciente inserción de estos estudiantes en las instituciones de enseñanza musical y en niveles cada vez más altos, mientras que la legislación nacional e internacional promueve y exige un tipo de educación inclusiva. Sin embargo, existe una falta de vinculación entre las políticas y las prácticas, puesto que la cultura sobre la inclusión, por lo menos en el contexto mexicano, podría decirse que está en construcción.

En la Facultad de Música (FaM) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se reconoce la inserción de estudiantes con discapacidad visual principalmente. Se observa su ingreso, permanencia y el egreso de algunos, cumpliendo con las tres principales etapas del proceso de inclusión. No obstante, durante el curso de mis estudios observé la escasez o inexistencia de apoyos, materiales, ajustes necesarios y el poco personal capacitado para el uso de los recursos existentes, la prevalencia de prácticas que pueden considerarse discriminatorias y excluyentes, así como la falta de articulación de la facultad con las entidades de la UNAM que brindan atención a los estudiantes universitarios en condición de discapacidad, lo cual dificulta la educación inclusiva.

Si bien se reconoce que distintos actores intervienen en el proceso de inclusión me cuestioné sobre cuál de estos actores facilitaría en primera instancia

dicho proceso dentro de la institución educativa. A partir de esta pregunta inicial y lo expuesto anteriormente, partí del supuesto de que usualmente el docente se enfrenta a la falta de materiales, apoyos, información y preparación adecuada para atender las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad en particular y de un alumnado cada vez más diverso en general. Sin embargo, algunos de ellos generan prácticas inclusivas a través de sus actitudes, del empleo de estrategias y la aplicación de determinadas habilidades y conocimientos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que juega un papel importante en la inclusión de los estudiantes en esta condición.

Así, los objetivos de esta investigación fueron: identificar los principales elementos y apoyos que facilitan el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual dentro de la institución y las principales barreras que la impiden; e identificar los conocimientos, las habilidades, las estrategias y las actitudes de los docentes de la facultad de música que favorecen el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual.

La investigación implicó un abordaje desde tres grandes campos: el de la discapacidad desde una perspectiva social y de derechos humanos; el de la educación, tomando el concepto de inclusión como principio y derecho; y desde la música, focalizándome en la enseñanza musical profesionalizante. En primera instancia, la discapacidad entendida como una construcción social, “adquiere múltiples facetas, niveles, perspectivas y vínculos” (Broyna, 2006, 23). De modo que las visiones y representaciones históricas de lo que hoy llamamos discapacidad impactan en todos los ámbitos, niveles y relaciones de este campo.

En el primer capítulo se mencionan las principales características de dichas miradas y de las perspectivas educativas desarrolladas en torno a la discapacidad que han predominado en gran parte del mundo y que han influenciado el desarrollo epistémico en diferentes campos de conocimiento, incluido el de la música. También se proporciona un panorama general sobre el desarrollo de estos paradigmas, sobre la inclusión de personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo y laboral en el contexto mexicano y el marco normativo en el que se sustenta.

En el segundo capítulo se presentarán los antecedentes de la investigación, haciendo un breve recorrido por el desarrollo de investigaciones en torno a la discapacidad en el ámbito musical, para llegar a aquellas que se han desarrollado desde la enseñanza musical profesional bajo un enfoque de inclusión. Cabe destacar que debido a la inexistencia de antecedentes de investigaciones en esta línea en México –lo cual no significa que no se esté construyendo saber al respecto– y en el contexto de la educación superior, ésta se plantea como una investigación exploratoria, tomando como precedente otras realizadas principalmente en Estados Unidos, así como los aportes teóricos en relación con la discapacidad generados desde otras disciplinas, tales como las ciencias sociales y la pedagogía.

En el tercer capítulo se describe el contexto general y específico en el que se enmarca la investigación, mencionando algunos datos estadísticos que dan cuenta de la poca inserción de las personas en condición de discapacidad al ámbito educativo y laboral. Asimismo, se proporciona un panorama general sobre el desarrollo de la enseñanza musical para las personas en condición de discapacidad en el contexto mexicano a través de algunas fuentes consultadas y se señalan algunas percepciones sobre el ejercicio profesional de la música, a partir del análisis de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados con discapacidad visual de la FaM, describiendo las características y dinámicas de esta institución, los proyectos y servicios que ahí se brindan en atención a esta población estudiantil.

En el cuarto capítulo se presenta la justificación de la investigación, las preguntas planteadas y los objetivos de la misma. Para dar respuesta a dichos objetivos se entrevistó a dos estudiantes y cuatro egresados con discapacidad visual de la FaM, en el primer caso; y se aplicó una encuesta dirigida a los docentes de esta institución que hubieran tenido algún estudiante con dicha característica dentro de su clase, en el segundo caso. La investigación siguió una metodología cualitativa y cuantitativa y se planteó como un estudio de caso, al estar enfocada en la población docente de una institución de formación musical específica.

El quinto capítulo corresponde al análisis de los resultados, el cual se llevó a cabo mediante un análisis de contenido cualitativo (Piñuel, 2001). Los resultados se presentan de manera descriptiva, algunos acompañados de gráficas y tablas cualitativas realizadas en Word y tablas de cálculo elaboradas en Excel. El siguiente apartado corresponde a las conclusiones, en donde también se brindan algunas recomendaciones que podrían dar solución a parte de la problemática encontrada.

En los anexos se hallan los cuestionarios correspondientes a la encuesta y a la entrevista, así como el texto del mail que acompañó la encuesta dirigida a los docentes contactados a través de correo electrónico. También se incluyen los oficios correspondientes a la solicitud de una lista de profesores y profesoras que habían tenido en su clase a algún estudiante con discapacidad visual, dirigida al secretario de Atención Estudiantil y una carta como muestra de la que se les proporcionó a los docentes contactados para invitarles a participar en este estudio.

CAPÍTULO 1: MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL

La presente investigación implicó un abordaje desde tres grandes campos: el de la discapacidad desde una perspectiva social y de derechos humanos; el de la educación, tomando el concepto de inclusión como principio y derecho; y desde la música, focalizándome en la enseñanza musical profesionalizante. En primera instancia, la discapacidad Entendida como una construcción social, “adquiere múltiples facetas, niveles, perspectivas y vínculos” (Broyna, 2006, 23). De modo que las visiones y representaciones históricas de lo que hoy llamamos discapacidad impactan en todos los ámbitos, niveles y relaciones de este campo.

Así, en este apartado se mencionan las principales características de dichas miradas y de las perspectivas educativas desarrolladas en torno a la discapacidad que han predominado en gran parte del mundo y que han influenciado el desarrollo epistémico en diferentes campos de conocimiento, incluido el de la música. De igual modo, se proporciona un panorama general sobre el desarrollo de estos paradigmas, de la inclusión de personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo y laboral en el contexto mexicano y el marco normativo en el que se sustenta.

1.1. El constructo social de la discapacidad

Para comprender el significado de la discapacidad se parte de que ésta es una realidad compleja, que es una construcción histórica y una posición en el campo social, que puede ser analizada de manera relacional y dinámica de acuerdo con el modelo de encrucijada propuesto por Broyna (2006, 34). Desde esta perspectiva existen tres elementos que confluyen para determinar la estructura, dinámica y funcionamiento del campo, pues interactúan de tal manera que no se pueden aislar ni definir sin el resto: la “particularidad biológica-conductual de un sujeto individual o colectivo; la “organización económica y política”; y el “componente cultural-normativo” del grupo o sociedad perteneciente de dicho sujeto.

De acuerdo con la autora, la particularidad biológica-conductual puede ser un “rasgo físico, funcional y /o de conducta que distinga a una persona del grupo social al que pertenece”; no obstante, destaca que “históricamente no toda particularidad cayó en el espacio de lo que hoy llamamos discapacidad”. Asimismo, añade que “la representación social que cada sociedad o grupo haga de la discapacidad solo puede entenderse a la luz de su particular cultura” y tanto discursos como prácticas hacia la discapacidad, responderán a su vez a dicha representación social (Broyna, 2006, 37-39).

Ligado a lo anterior, las relaciones sociales marcan las pautas “que organizan el espacio social, de aquello que está permitido o prohibido; de los espacios en los que el sujeto queda incluido-excluido, los bienes sociales que le son ofrecidos o vedados”. Finalmente, el tipo de organización económica y política “se interrelaciona con las representaciones y modelos culturales condicionando qué particularidad biológica-conductual será considerada discapacidad y qué trato recibirá” (Broyna, 2006, 39-40). De modo que, el término con el que se ha denominado a las personas con determinadas particularidades biológicas-conductuales, así como la representación social y trato que se le dará depende del contexto sociohistórico y de la visión predominante de la época.

En cuanto al uso de la palabra discapacidad, de acuerdo con Palacios (2008), ésta empezó a utilizarse en la década de los años setenta del siglo XX. A partir del 2006, con el surgimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –en adelante la Convención–, tratado internacional ratificado por el Estado Mexicano en el 2007, se adoptó como el término políticamente correcto para denominar “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Y las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo” (*NACIONES UNIDAS, 2006, 1-4*).

Si bien existe en la actualidad cierta controversia –misma que se manifestó entre los participantes de esta investigación– sobre la necesidad de emplear estos términos para distinguir a determinado sujeto o colectivo de otro y su idoneidad, utilizar otros términos ya incorporados en el lenguaje cotidiano como personas con capacidades diferentes o discapacitados tampoco resulta lo más adecuado por la ambigüedad de éstos o por anteponer la condición de la persona, adjetivándola. Como señala Dell’Anno (2012, 15-16) se considera que los términos señalados en la Convención –mismos que utilizaré a lo largo de este trabajo– “siguen teniendo valor, ya que borrar el término discapacidad es riesgoso en esta sociedad, donde los derechos no están plenamente reconocidos y garantizados; pudiendo restar un argumento de reivindicación”.

La sociedad ha desarrollado distintas visiones sobre la discapacidad dando origen a modelos históricos que predominaron durante determinado periodo. Las fechas y nombres de estos paradigmas pueden variar según los elementos y herramientas de análisis de cada investigador y porque estas perspectivas no se superponen, sino que coexisten y se interrelacionan a lo largo del tiempo. Brogna (2006) y Palacios (2008) coinciden en señalar tres modelos principales: el de prescindencia, de exterminio o aniquilamiento; el médico reparador o rehabilitador; y el modelo social, estrechamente ligado a los derechos humanos.

En el modelo de prescindencia se atribuye un motivo religioso a las causas que originan la discapacidad y las personas situadas en dicha condición son consideradas “innecesarias” por diversas razones. De modo que la sociedad decide prescindir de ellas, “ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia” (Palacios, 2008, 26).

Los modelos restantes son los que predominan y cuyas características convergen en la actualidad específicamente en las investigaciones desarrolladas

sobre la discapacidad en el ámbito musical, por lo que los describiré a detalle y destacaré algunas de sus características.

1.1.1. El Modelo Médico reparador o rehabilitador

Desde la antigüedad se observa la relación entre enfermedad y discapacidad, al grado de que, a lo largo de la historia de la medicina, se ha buscado dar un diagnóstico y tratamiento a esta última como si se tratara de una enfermedad en sí misma, donde el objetivo principal es la curación mediante distintos métodos y técnicas terapéuticas. La cura es delegada al profesional de la salud física o mental y determinadas instituciones se convierten en espacios destinados a la rehabilitación o a la reclusión de aquellos pacientes que se considera que no tienen cura.

De acuerdo con Brogna (2006) y Davis (2009) a mediados del siglo XIX empezó a emplearse el término normalidad, entendida como algo que no difiere o que no se diferencia de, aquello común o normativo, algo usual o regular, ligada a la noción de promedio –término que surge en la estadística– y el estándar definido por determinados parámetros. Este concepto tuvo un gran impacto en la medicina, en la psicología y en la pedagogía y, siguiendo este orden, esto se constituyó en el contraste de las nociones de patología, anomalía y el déficit.

De modo que en este modelo se considera que las causas científicas dan origen a la discapacidad y las personas son útiles en la medida en que sean rehabilitadas física, psíquica, mental o sensorialmente; por lo que el fin principal es, de acuerdo con Palacios (2008, 26), “normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa”. Así, la rehabilitación o cura implica que la persona podrá integrarse a la sociedad y el éxito de dicha integración depende de cuánto se acerque a los estándares de la normalidad y se asemeje a los demás.

Así mismo, Freidson (1997) y Palacios (2008) concuerdan en que la práctica de la institucionalización es una herramienta empleada en este modelo por

compartir objetivos similares, tales como la rehabilitación y el tratamiento de las personas –como en el caso de los hospitales–, “su normalización y la educación dirigida al desarrollo de sus capacidades residuales” –tal es el caso de las denominadas escuelas especiales– (Palacios, 2008, 97). Sin embargo, este tipo de instituciones marcan la división entre internos y el personal profesional, las personas son aisladas del resto de la sociedad de manera temporal o permanente y en ocasiones funcionan como un lugar de reclusión bajo una supuesta medida de protección dirigida a dichos sujetos, que no siempre es benéfica.

A partir del siglo XX el desarrollo de la ciencia y la tecnología sin duda alguna ha aportado beneficios a la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad, sin embargo también ha contribuido a la renovación y perpetuidad de algunas prácticas del modelo médico reparador que son criticadas desde la perspectiva del modelo social por atribuir la discapacidad a la persona, entendiéndola como un problema de salud que se debe curar o corregir para alcanzar la normalidad y la re-habilitación e integración en la sociedad.

1.1.2. El modelo social

De acuerdo con Oliver (1998) y Palacios (2008) los orígenes del modelo social se sitúan en Inglaterra y Estados Unidos a finales de la década de los años sesenta, cuando personas en condición de discapacidad que vivían en instituciones destacaron el impacto negativo que provocan las barreras sociales y ambientales, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales en su desarrollo personal. Estos reivindicaron su posicionamiento de grupo vulnerable y surgió el denominado movimiento de vida independiente, propiciando cambios en la política social y la legislación de los derechos humanos.

A partir de 1980 la discapacidad se abordó desde una perspectiva sociopolítica en donde predominó la pluralidad de ideas y teorías denominadas “posmodernistas” como la de Albrecht (1992), quien señala que la discapacidad puede ser producida y determinada por el desarrollo político y económico de un país

(referido en Oliver, 1998). En esta etapa las entonces llamadas personas con insuficiencias físicas participan en publicaciones que, sin ser sociólogos, dan una nueva orientación a las teorías sociológicas sobre discapacidad y originan el modelo social.

La distinción entre insuficiencia y discapacidad se manifiesta por primera vez en 1976, en *The Union of Physically Impaired Against Segregation* [Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación, UPIAS por sus siglas en inglés] que se entenderá como “la carencia total o parcial de un miembro, la deficiencia de un órgano, mecanismo o miembro del cuerpo”, mientras que la discapacidad es la “desventaja o limitación de una actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales” (citado en Oliver, 1998, 43).

Ya en el 2001, la Organización Mundial de la Salud [OMS] elaboró la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud [CIF,] con el fin de “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud” y los estados relacionados con ésta (OMS, 2001, 1). En este documento también se enfatiza la interacción entre la persona y el contexto socioambiental, así como la necesidad de anteponer el término de “persona con” en lugar de “discapacitado”, lo cual quita el énfasis en su particularidad biológica conductual. Así, en dicho documento las deficiencias se definen como “problemas en la función o estructura corporales, tales como una desviación o pérdida significativa” (57). Pero es con la elaboración de la Convención (NACIONES UNIDAS, 2006), en la cual México tuvo una importante participación y fue uno de los principales países promotores, cuando se plasma el cambio de paradigma del modelo médico rehabilitatorio a uno social.

Dicha convención surge con el fin de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (NACIONES UNIDAS, 2006, 4). A diferencia de tratados

anteriores, se destaca que la Convención reúne diferentes aportes ordenados de manera integral y vinculante, considerando la interacción de la persona en condición de discapacidad con el entorno y todo lo que dicha interacción involucra; además, su cumplimiento es obligatorio para los Estados que la suscriben, para lo cual se nombra a un comité que registra los avances de su implementación en cada Estado miembro. De modo que la Convención propone estándares para el diseño de políticas, pero también ha funcionado como una herramienta ideológica de reivindicación.

Como destaca Dell'Anno (2012, 14), la elaboración de la Convención implicó “un alto grado de participación de los Estados y particularmente de personas con discapacidad, en representación del conjunto de esa población, a través de sus propias organizaciones”. De modo que desde su creación se reconoce la importancia de la participación de las personas en situación de discapacidad, tanto en la elaboración y aplicación de políticas y leyes que hagan efectiva la Convención, así como en cualquier proceso que implique la adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con dicho colectivo (Art. 4, párrafo 3, NACIONES UNIDAS, 2006, 7).

Así, se puede observar que desde la perspectiva social se resalta el aporte de las personas en condición de discapacidad a la sociedad en igual medida que el resto de personas, reconociendo y respetando la diferencia y la diversidad. Este modelo está íntimamente relacionado con la perspectiva de los derechos humanos, busca desarrollar e incrementar el respeto por la dignidad humana, la igualdad de participación en la sociedad y la libertad de la persona sobre la base de ciertos principios como “vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros”, enumera Palacios (2008, 27). Desde este paradigma se apuesta por la inclusión social, la aceptación de la diferencia y la autonomía de la persona en condición de discapacidad, por lo que se deben eliminar las barreras que impidan brindar la adecuada equiparación de oportunidades. De modo que, sin negar la particularidad biológica-conductual de la persona, las causas de la discapacidad se sitúan en la sociedad mediante las

barreras que ésta construye, perpetúa y tolera, creando desigualdad de oportunidades laborales, educativas y de acceso a los servicios públicos, restringiendo la participación de las personas en situación de discapacidad en las actividades de la vida cotidiana.

Quizá las barreras físicas son las más visibles, sin embargo, las prácticas, actitudes y discursos también forman parte de las barreras que muchas veces se aprenden y refuerzan en el ámbito escolar, pues como señala Brogna (2006), la escuela es la primera instancia en donde se aprenden y legitiman los “habitus”, a través del trabajo de “inculcación”, en donde se reproducen e interiorizan los principios de una “arbitrariedad cultural” que se perpetúan en las prácticas una vez terminada la “acción pedagógica”. Por ello se busca que la educación sea inclusiva, ya que reconoce y atiende la diversidad del alumnado, reservando la educación especial como última medida y durante un tiempo determinado.

1.2. La discapacidad en el ámbito educativo: de la educación especial a la educación inclusiva

Al hablar de inclusión también es necesario hablar de exclusión, puesto que son conceptos que no se entienden el uno sin el otro y no se pueden separar en el abordaje de la discapacidad; ambos se reflejan en las representaciones, prácticas, discursos, en los procesos de cohesión y disolución social. De acuerdo con Brogna (2006, 20) “cada sociedad (y en sentido más amplio, cada cultura) tiene su propia manera de integración o exclusión de ciertas categorías o ciertos sujetos, esto es, de crear lazos sociales o negarlos”.

En este mismo sentido, Subirats, Goma y Brugué (2005) añaden que la exclusión social es un “fenómeno estructural, relacional, dinámico, multifactorial y multidimensional, y politizable”. Como fenómeno estructural, “implica la fractura en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera. Generadora, por tanto, de un nuevo sociograma de colectivos

excluidos”. Esto nos lleva a la dimensión relacional, puesto que “debe articularse con su naturaleza relativa y enmarcada en una red de agentes que adoptan decisiones de las que pueden derivar procesos de exclusión”; es decir, que “estructura y agencia” se combinan de manera específica en “lugares y tiempos concretos”. Por ello, agregan los autores, “debería hablarse más de exclusiones en plural que de exclusión en singular” (11-12).

Asimismo, la exclusión es un proceso que presenta una “geometría variable” o dinámica. Es decir que no afecta a grupos determinados, sino que afecta “de forma cambiante a personas y colectivos, a partir de las modificaciones que pueda sufrir la función de vulnerabilidad de éstos a dinámicas de marginación”. Es decir que la distribución de riesgos –descualificación en un marco de cambio tecnológico, precarización en el contexto laboral entre otros– se complejizan y pueden trasladar hacia “zonas de vulnerabilidad a la exclusión a personas y colectivos variables, en momentos muy diversos de su ciclo de vida”; así, las “fronteras de la exclusión” son móviles y cambiantes (Subirats, Goma y Brugué, 2005, 12).

La exclusión también es un “fenómeno poliédrico, formada por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas”, por lo que su tratamiento debería ser transversal, no unidimensional. Asimismo, la exclusión es politizable, “es susceptible de ser abordada desde los valores, desde la acción colectiva, desde la práctica institucional y desde las políticas públicas” (Subirats, Goma y Brugué, 2005, 13). De modo que la discapacidad se vuelve uno de los múltiples factores que puede hacer transitar, de manera continua o temporal, a una persona o colectivo en el proceso de exclusión.

Por otro lado, Ravaud y Stiker (2001), citados por Brogna (2006, 20), realizan un análisis histórico sobre los mecanismos y procesos de inclusión/exclusión en la sociedad y reseñan un continuum de este binomio en relación con la discapacidad, cuyas posibles combinaciones son las siguientes: “exclusión por eliminación, exclusión por abandono, exclusión por segregación (a través de espacios segregados) o inclusión diferenciada, exclusión por asistencia o inclusión

condicional, exclusión por marginalización o inclusión por normalización, exclusión por discriminación (cultural o jurídica) o inclusión progresiva”.

En este punto es importante señalar que, de acuerdo con la Convención (Naciones Unidas, 2006, 5), la discriminación enfocada a la discapacidad se entenderá como “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables”. Dichos ajustes son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular” para garantizar a las personas en condición de discapacidad el goce o ejercicio de estos derechos y libertades, bajo el principio de igualdad.

Esto significa que se deben adoptar las medidas necesarias para realizar los ajustes razonables reclamados por las personas en condición de discapacidad cuando no se cumplan las condiciones de accesibilidad en el entorno, en cualquier ámbito y de acuerdo con la situación particular y singularidad del caso. Implica brindar las condiciones para que las personas en esta situación puedan estar en igualdad de oportunidades que los demás; la carga indebida o la razonabilidad de la implementación del ajuste se debe valorar de acuerdo con los costos – económicos, de estigmatización, personas afectadas, en caso de haberlas, entre otros– y beneficios generados, buscando el diálogo y aceptabilidad entre los involucrados (para más información sobre el tema, véase de Campos, 2011 y Asís, 2015).

En el ámbito educativo, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –en adelante el Comité– (Naciones Unidas, 2016) destaca la relevancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión, definiéndolas de la siguiente manera:

La exclusión ocurre cuando a los estudiantes, de forma directa o indirecta, se les dificulta o impide el acceso a la educación, en cualquiera de sus formas. La segregación se da cuando la educación de estudiantes con discapacidad se proporciona en entornos separados diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento de los estudiantes sin discapacidad. La integración es el proceso de emplazar a las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios existentes, siempre que el estudiante con discapacidad pueda adaptarse a los requisitos y demandas existentes en este tipo de entornos. La inclusión implica un proceso de reforma sistemática afrontando cambios y modificaciones en el contexto, enseñando métodos, enfoques, estructuras y estrategias en educación para superar las barreras con una visión centrada en proporcionar a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente, una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo y un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias. Emplazar estudiantes con discapacidad dentro de clases ordinarias sin acompañar esto de cambios estructurales en, por ejemplo, la organización, el currículo o las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no constituye un proceso de inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente el paso desde la segregación a la inclusión (Naciones Unidas, 2016, 3-4).

Resulta sumamente importante distinguir y entender lo anterior, pues usualmente, cuando la persona en situación de discapacidad logra ingresar a una institución educativa –en el mejor de los casos– se enfrenta a la segregación, incluso dentro de la misma aula, al no contar con los ajustes y apoyos necesarios que le permitan acceder a los conocimientos en igualdad de oportunidades. Subirats, Goma y Brugué (2005, 73-74) coinciden con esta visión, al señalar que uno de los factores que sitúa en el espacio de la exclusión relacionada con el acceso al sistema educativo es “la ausencia de acceso a una educación integrada”; es decir, “las y los alumnos a los que les está vedado el acceso, en condiciones de equidad, a los circuitos de integración educativa de la enseñanza obligatoria”. Se refiere al alumnado escolarizado en el ámbito de la educación especial, quienes reciben una “atención asociada a sus necesidades específicas” en espacios determinados, ya sea en centros específicos o relegados dentro del aula.

Por ello desde una perspectiva social, la educación especial ha sido considerada como un tipo de exclusión segregada. Y aunque son valiosos los aportes generados a partir de este tipo de enseñanza, esta se desarrolló bajo las

características y parámetros de la perspectiva médica y rehabilitatoria, atendiendo a los estudiantes que salían de la norma académica.

1.2.1. Educación especial

El término educación especial se ha empleado para denominar a un tipo de enseñanza que utiliza recursos pedagógicos específicos para atender a determinada población estudiantil. Aunque ha estado estrechamente ligada a la atención de estudiantes en situación de discapacidad, como se observará, no ha sido el único colectivo al que está dirigida. El término se ha empleado para denominar desde una actividad educativa diferente de la ordinaria, así como para referirse a las clases paralelas a la educación regular, hasta un campo de investigación cuya aplicación práctica se dirige a sujetos que han salido de los estándares científicos y pedagógicos o de la llamada norma.

La denominada educación especial surgió entre los siglos XVIII y XIX con la creación de escuelas “especiales” que atendían únicamente a niños ciegos y sordos; posteriormente este sistema educativo se extendió para atender a personas con discapacidad intelectual o cognitiva. A estos últimos se les consideraba como una amenaza para la sociedad en este periodo, por lo que se les segregaba en instituciones psiquiátricas. No obstante, en ese entonces dicha segregación se estimaba beneficiosa dado que en la institución se les proporcionaba atención, asistencia, protección, tratamiento y educación.

Durante el siglo XX destaca el surgimiento de asociaciones profesionales, la publicación de revistas especializadas, el desarrollo de métodos de evaluación – como los test de inteligencia o el de coeficiente intelectual– y de tratamiento médico, psicológico y educativo. Sartori (2010, 74-76) señala que en este periodo se desarrollaron principios como “la instrucción individualizada, la secuencia ordenada de tareas educativas, el énfasis sobre la estimulación, la preocupación por el ambiente del niño”, entre otros; sin embargo, imperó el énfasis en el déficit en lugar

de las potencialidades de la persona y prevaleció la idea de que los sujetos de atención tenían bajas posibilidades y expectativas educativas.

Durante los años de 1960 y 1970 prevalecieron las prácticas educativas en espacios segregados y el principio de normalización de entonces buscaba la homogeneidad y reducir o reprimir en lo posible las diferencias y la diversidad. Fue en el Informe Warnock (1978) donde se reconoció que la educación “es un bien al que todos tienen derecho” (Guajardo, 2009, 17). En él se establecieron principios para que las personas en condición de discapacidad recibieran educación en espacios comunes y que los servicios de la educación especial se emplearan para lograr los fines educativos. Por ello se acuña el término necesidades educativas especiales [NEE], que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010) y Sartori (2010), se emplea para referirse a las ayudas y/o recursos que requieren los alumnos, ya sea de manera temporal o permanente, que habitualmente no están disponibles en su contexto educativo con el fin de resolver dificultades o problemas educativos y apropiarse de los conocimientos contenidos en el currículum. Ejemplos de necesidades educativas especiales son la “aplicación de medios especiales de acceso al currículum”, el uso de “material especial o técnicas docentes específicas”, la modificación del currículum, entre otros.

Así, la integración fue un paso previo a la inclusión, pues como señala Blanco (2006, 5) busca hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a “educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía”. Pero la realidad fue que una población minoritaria intentaba incorporarse a la mayoría, en espacios inaccesibles y en un sistema educativo al que debían adaptarse, en lugar de que éstos se adecuaran a sus necesidades.

En México desde finales del siglo XIX destaca el surgimiento de instituciones o escuelas denominadas especiales, establecimientos que, de acuerdo con Padilla (1998, 113), “pretendían atender a grupos específicos de la población, cuyas características físicas, sociales, morales y económicas los hacía sujetos de una atención y educación especial”. De manera que no solo las personas en condición

de discapacidad eran sujetos de dicha atención, sino también los niños pobres o jóvenes infractores; en estas instituciones también se les enseñaba una profesión u oficio. las primeras instituciones destinadas a la atención de personas con discapacidad fueron la Escuela Nacional para Sordomudos, fundada en 1861 y nacionalizada en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos, inaugurada en 1870, las cuales también funcionaban como internado.

A partir del siglo XX el enfoque médico rehabilitatorio se manifestó en la pedagogía con la creación de instituciones que conjuntaban el tratamiento médico y psicopedagógico. En este sentido, los trabajos de la SEP, (2010), de Zardel (2010) y de Aquino, García e Izquierdo (2012) aportan datos de instituciones fundadas en esta época tales como el Instituto Médico Pedagógico, creado en 1935, El Instituto Nacional de Psicopedagogía, la Clínica de la Conducta fundada en 1937, el Instituto para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles Visuales creado en 1955 o Centros de Rehabilitación y Educación Especial [CREE] que surgieron durante los años de 1970. En 1943 se creó la Escuela Normal de Especialización, y se instituyó el sistema de educación especial; en 1958 incluso hubo una licenciatura en “educación de ciegos y débiles visuales financiada por las Naciones Unidas, de la cual sólo egresó una generación”, señala Zardel (2010, 55-56). Años después se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial en 1959 y la dirección General de Educación Especial en 1970.

A partir de la década de 1970 se busca la incorporación de niños con discapacidad visual a las escuelas regulares de su comunidad, después de recibir determinada capacitación y enseñanza en algún centro de rehabilitación o en la Escuela Nacional para Ciegos. Uno de los egresados de la Facultad de Música [FaM] de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], entrevistado para la presente investigación, da cuenta de los retos y dificultades que esto implicó. Por esta razón su madre, Graciela García de Clavel creó la Asociación Pro Desarrollo e Integración del Niño Ciego, que, de acuerdo con la descripción encontrada en el sitio web de Libre Acceso A. C., su objetivo principal era “proporcionar ayuda a los discapacitados”.

(...) en el 73 fui de los pioneros que desde primaria nos integramos a una escuela común y corriente; eso abrió muchas puertas. Mi mamá en aquella época hizo una asociación, empezó a dar lata para que hubiera libros de texto en *braille*, donde hubiera inclusión. Al grado de que todas esas reformas que luego se hicieron con diferentes asociaciones –no que mi mamá fuera presidenta de todas ni mucho menos– pero daba cuerda y lata en las cámaras y todo para que hubiera rampas, para que hubiera señalamientos en edificios, elevadores, que te dejaran andar con perros a muchos lados, esto y lo otro, pues fue como un parteaguas porque fue una luchadora –no que haya muerto, fue porque ahorita, digamos, ya está retirada de estas ondas ¿no?– en el sentido de que al ser de los pioneros pues fue de las que andaba tocando puertas (Entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

(...) a mí a veces, ciertos libros de texto me los hacía mi mamá y un grupo de señoras de su asociación con máquina Perkins, mecánica. Muchos libros que sí tenía que leer, de ejercicios de matemáticas me los hacían así. Y en el comité [no precisa cuál] tenían libros en aquella época, pero totalmente caducos, ya estaban fuera porque en el 74 hubo una cosa que se llamó Reforma Educativa. Fue cuando empezaron, en matemáticas en lugar de ponerte el tres más tres – y no sé cómo era antes– te ponían los conjuntos: en un circulito tres bolitas y en otro circulito tres bolitas; el grupo más que, menos qué, cosas así. Entonces, por ejemplo, mi mamá se la ingenió con cáñamo, el hilito, hacía el círculo y adentro pegaba tres lentejuelas, por decirte algo. Entonces eso era una labor.... Entonces jorobó y jorobó a los del texto gratuito para hacer libros y poco a poco se lograron grandes cosas que hasta la fecha –te digo, no quiero que mi mamá creas que es el non plus ultra–, sí se lograron cosas porque de ahí ya hasta se derivaron leyes ¿no? (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

Y aunque la integración de las personas en condición de discapacidad a las escuelas comunes se perfilaba hacia la educación inclusiva, también se añadían sujetos a la lista de quienes debían recibir educación especial; tal es el caso de los estudiantes con capacidades sobresalientes, considerados dentro de este tipo de enseñanza desde la década de los años noventa. Como refiere Zardel (2010, 61) esto nos indica que “la conceptualización de la educación especial tiene como premisa una desviación, una insuficiencia, un déficit o exceso del desarrollo normal bio-psico-social del hombre”; es decir, que el referente es el desarrollo, el cual “sistematiza y totaliza el saber del niño-hombre”.

A partir de 1993 la legislación muestra una transición hacia los principios de equidad e integración, pues se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, la cual estableció que la población con discapacidad y con “aptitudes sobresalientes” recibiera educación mediante “un proceso de integración

educativa” y bajo el principio de equidad. Diez años después se promulga la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación que continúa con el principio de igualdad de oportunidades y garantiza el derecho a la educación. En el 2005 se promulga la Ley General de las Personas con Discapacidad, en donde se establecen las bases para la “plena inclusión” en los distintos ámbitos, en un marco de igualdad y de reconocimiento de las diferencias. Posterior a la promulgación de esta ley surge el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad [CONADIS].

En el 2011 la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad señala que la educación especial “está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”. Con la promulgación de estas últimas leyes, se establecen las condiciones para promover, proteger y asegurar el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales que aseguren la plena inclusión de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos.

No obstante, las prácticas reflejan que en México la impartición de la educación especial ha permanecido en instituciones, centros u organizaciones de rehabilitación determinadas. Asimismo, la integración se percibe como algo que compete al sujeto y no a la sociedad, en donde el alumno debe adecuarse a la estructura de la institución, situación que pudo apreciarse a lo largo de las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados con discapacidad visual de la Facultad de Música de la UNAM, como se verá más adelante.

1.2.2. Educación inclusiva

En la actualidad se habla de inclusión en distintos ámbitos y esta palabra aparece frecuentemente en instrumentos legales, diversos documentos y discursos relacionados con los grupos sociales llamados usualmente vulnerables. No obstante, la inclusión es un concepto cambiante, que reconoce la diferencia y la diversidad, favoreciendo la presencia y participación de todas las personas,

mediante prácticas, acciones y políticas que benefician a todos. La inclusión se manifiesta en todos los ámbitos y abarca a todas las personas, pero para fines de este trabajo, se hará énfasis en la inclusión de un grupo determinado – a sabiendas de que, irónicamente, se excluye a los demás–, que son las personas en condición de discapacidad, en el ámbito educativo y laboral específicamente.

El término inclusión se manifestó en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada por la UNESCO (Salamanca, 1994). En esta reunión se buscaba establecer líneas de acción para generar una escuela para todos. Y aunque en los documentos para dicha conferencia figura el término integración, Guajardo (2009, 17) menciona que esto pudo deberse a una elección de traducción al español, al utilizarla como sinónimo de inclusión. Así, varios autores (Blanco, 2006; Guajardo, 2009; Pérez, 2014, entre otros) coinciden en que la inclusión emprende acciones más profundas que las de la integración, al generar espacios y sistemas que puedan responder a las necesidades de grupos en riesgo de exclusión por distintas causas.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008) el término de inclusión, orientado hacia la educación es un concepto continuo y en evolución que responde y atiende la diversidad de todos los estudiantes, “eliminando los obstáculos a la participación de todos los educandos” mediante estrategias, políticas públicas y prácticas que aseguren dicho acceso. Por ello, el objetivo final de la educación inclusiva es “terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social” (UNESCO, 2015).

Desde este enfoque ya no se habla de NEE, sino de barreras para el aprendizaje, pues éstas remiten a obstáculos que no están en el sujeto, sino fuera de él. Es decir, no se deben a su particularidad biológica-conductual, sino al contexto, a la flexibilidad del currículum, entre otros factores. Cada alumno tiene particularidades específicas y distintas formas de aprender o de apropiarse de los saberes, de modo que todos tenemos necesidades educativas específicas y requerimos de apoyos o empleamos recursos particulares y diversos para resolver

una dificultad o problema educativo. Como señala Guajardo (2009, 18) “la interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las NEE y no una discapacidad”, lo que significa que las necesidades educativas no son especiales ni exclusivas de determinados estudiantes. Sin embargo, este término se sigue empleando en la actualidad y se encuentra en textos e investigaciones desarrolladas bajo un enfoque de inclusión, hecho que se observó con frecuencia en el ámbito musical durante la revisión de la literatura expuesta. En el siguiente cuadro se resumen las diferencias principales entre estas perspectivas.

| Perspectiva | Integración | Inclusión |
|---------------------------------|--|---|
| Población que atiende | Personas con discapacidad. | Diversa. |
| Objetivo | Hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en las escuelas regulares / espacios comunes. | Garantizar el acceso, permanencia, plena participación y egreso de todos los estudiantes, eliminando todas las barreras que lo impidan. |
| Característica principal | El estudiante se adapta al espacio y sistema educativo. | Se emprenden acciones, mediante prácticas y políticas, para generar espacios y sistemas educativos que puedan responder a las necesidades de grupos en riesgo de exclusión. |
| Términos relacionados | Necesidades educativas especiales. | Barreras para el aprendizaje. |

Tabla 1. Principales diferencias entre integración e inclusión en el ámbito educativo.

El artículo 24 de la Convención (NACIONES UNIDAS, 2006, 18-20) se centra en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación, así como las pautas para hacerlo efectivo, sobre la base de la igualdad de oportunidades, de no discriminación y destaca que “los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”. De lo anterior, es importante precisar lo referente a la igualdad de oportunidades, pues es en este punto donde se generan procesos de exclusión para las personas en situación de discapacidad en muchos ámbitos, entre ellos el educativo, para lo cual me baso en el enfoque que propone Dubet en su libro *La Escuela de las oportunidades. ¿qué es una escuela justa?* (2005).

Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades implica reconocer que todos tenemos diversas condiciones y ocupamos posiciones sociales que nos hacen desiguales, lo cual puede originar desventajas por distintas razones, que deben ser compensadas para acceder a las mismas oportunidades. Dubet (2005, 40) parte de que “existe algo igual en todos: la capacidad de cada uno de manejar su vida y su destino, de ejercer cierto poder sobre sí mismo. En este sentido, la igualdad de oportunidades es consustancial con el principio de libertad individual, el que nos da a todos el derecho y el poder de medir nuestro valor con respecto al de los otros”. Por ello, añade el autor, “es necesario que la competencia entre esos sujetos iguales y esos individuos empíricamente desiguales, lo que llamamos el mérito, sea lo más justa posible”.

Se trata de aceptar las desigualdades producidas por una competencia “equitativa y abierta” e incluso son deseables si favorecen a quienes llama Dubet (2005) menos favorecidos. Entonces resulta necesario promover la “igualdad distributiva de oportunidades”, es decir, “velar por la equidad de la oferta escolar, dando más, a veces, a los menos favorecidos, o en todo caso tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia” (15).

En el caso de las personas en situación de discapacidad, lo anterior no significa mostrar favoritismo hacia la persona en esta situación, ni caer en el asistencialismo, sino proporcionar ventajas o condiciones favorables que permitan equilibrar las condiciones de desigualdad, sin olvidar que lo que puede funcionarle a uno, no necesariamente le funciona al otro. Por ello es indispensable brindar los apoyos y hacer los ajustes razonables pertinentes “en función de las necesidades individuales”, resalta la Convención (NACIONES UNIDAS, 2006, 19) para decir que estamos en igualdad de oportunidades.

Recientemente, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016, 3) emitió el comentario general número 4 sobre el artículo 24 de la Convención, con el fin de evitar interpretaciones erróneas sobre lo que significa e implica la educación inclusiva, la cual deberá ser entendida como:

- a) un derecho humano “fundamental” para todos los estudiantes;
- b) un principio que “valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su dignidad inherente y autonomía, reconoce las necesidades individuales y su capacidad para ser incluidos de manera efectiva y contribuir en la sociedad “;
- c) un medio para realizar otros derechos humanos y para lograr “sociedades inclusivas”; y
- d) el resultado de un compromiso “proactivo y continuado” para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, los cambios en la “cultura, política y práctica” dentro de las escuelas.

Asimismo, se definen algunas características de este tipo de educación. La primera señala que debe darse desde un enfoque global de sistemas, en donde los ministerios de educación aseguren la inversión de recursos para el avance de la educación inclusiva, los cambios en la “cultura institucional, políticas y prácticas”. La segunda refiere que debe haber un entorno educativo global, es decir que la educación inclusiva se debe lograr en todos los niveles; ello implica la enseñanza en clase, la supervisión de docentes, “servicios de orientación y cuidado médico”, cualquier interacción con padres de estudiantes, con la comunidad o “público más amplio”, entre otras (Naciones Unidas, 2016, 4).

La tercera característica se relaciona con el enfoque personal global, en el cual se reconoce la capacidad que todas las personas tienen para aprender, estableciendo altas expectativas para todos; la educación inclusiva ofrece “currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Ello implica el empleo de adaptaciones y apoyos “razonables”, atención e intervención temprana, con el fin de que los estudiantes alcancen su potencial. Se compromete a acabar con la segregación en los entornos educativos “asegurando una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados”. De modo que el sistema educativo se compromete a proporcionar “una respuesta

educativa personalizada”, sin esperar que el estudiante se adapte al sistema (Naciones Unidas, 2016, 4).

La cuarta característica se refiere a los profesores de apoyo, quienes, junto con el personal del centro educativo, debe recibir “educación y formación” que proporcione valores y competencias clave para acomodar “entornos de aprendizaje inclusivo, lo que incluye profesores con discapacidad”. Se destaca que la cultura inclusiva “proporciona un entorno accesible y de apoyo que promueve el trabajo colaborativo, la interacción y solución de problemas”. Asimismo, la quinta característica se refiere al respeto y valoración de la diversidad, por lo que además de que los estudiantes deben sentirse respetados, valorados e incluidos, deben proporcionarse medidas para prevenir el abuso y el *bullying* (Naciones Unidas, 2016, 4-5).

La sexta característica se refiere a los entornos de aprendizaje amistosos, en donde “todos se sientan seguros, apoyados, estimulados y libres para expresarse”; se reconoce al “grupo de pares en el aprendizaje, la construcción de relaciones positivas, las amistades y la aceptación”. Mientras que la séptima característica alude a las transiciones efectivas, lo que significa que los estudiantes con discapacidad deberán recibir el apoyo para asegurar su paso efectivo durante su escolarización, hasta la formación profesional y durante su incorporación al entorno laboral; ello implica recibir “adaptaciones razonables y equitativas respecto a los procesos de evaluación y examen”, así como la certificación de sus “capacidades y logros en igualdad de condiciones que los demás” (Naciones Unidas, 2016, 5).

En la octava característica se alienta y se reconoce a las asociaciones de docentes, de estudiantes, de padres de familia, así como las organizaciones y federaciones de personas con discapacidad, consejos escolares u otro grupo de apoyo formal o informal, a “implementar su comprensión y conocimiento de la discapacidad”. La última característica se refiere al seguimiento, pues la educación inclusiva, como “proceso continuo”, debe ser evaluada y monitorizada de manera regular para “asegurar que la segregación o integración no está sucediendo de manera formal o informal” (Naciones Unidas, 2016, 5).

Dicho lo anterior y pasando al ámbito nacional, en México los principios de la educación inclusiva se sustentan en el artículo tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma, 2015), en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) y en la Ley General de Educación (última reforma, 2016). Esta última se modificó en el 2016 con el fin de añadir y reformar diversos artículos en materia de educación inclusiva, la cual se promueve en los niveles de educación básica, normal, media superior y superior, por lo cual las autoridades educativas “en el ámbito de sus competencias, establecerán en un plazo no mayor a 180 días criterios generales para realizar los ajustes razonables que garanticen la educación inclusiva, con atención al principio de progresividad” (decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 1 de junio de 2016).

Dos artículos contenidos en dicha ley establecen la obligatoriedad por parte de las autoridades educativas de proporcionar libros y materiales educativos en formatos accesibles (art. 12, párrafo III, fracción reformada), así como de tener instalaciones accesibles dentro de las instituciones educativas (art. 23). Asimismo, la Ley General de Educación (2016) establece medidas que deben tomar las autoridades educativas para generar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad (Art. 33), entre ellas, el desarrollo de programas de capacitación, asesoría y apoyo, bajo el principio de inclusión, “a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes” (párrafo II bis. Fracción adicionada). Y se manifiesta que se debe fortalecer la educación especial e inicial, “incluyendo a las personas con discapacidad” (párrafo IV bis., fracción adicionada). Lo anterior resulta confuso, dado que hasta entonces no se ha definido en dicha ley lo que se está entendiendo por educación especial, ni se menciona cómo debiera darse este fortalecimiento; por otro lado, podría resultar contradictorio fortalecer este tipo de enseñanza, cuando se está promoviendo la educación inclusiva.

El artículo 41 de la misma ley (2016) está enfocado a la educación especial, dirigida a personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de

conducta o de comunicación y con aptitudes sobresalientes, que deberá impartirse bajo los principios de “respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género” en un contexto incluyente. “Se realizarán ajustes razonables, se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva”, precisa el documento. Asimismo, se señala que “la formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención”. Lo que no menciona nuevamente es el cómo y se observa una delgada línea entre los conceptos de educación especial e inclusiva.

Por último, la Ley General de Educación (2016) considera como motivo de infracción para los servicios educativos expulsar, segregar o negar este servicio a “personas con discapacidad o que presenten problemas de aprendizaje”, condicionar su aceptación o permanencia en el plantel, exigir que se sometan a tratamientos médicos específicos o “presionar de cualquier manera a los padres o tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para su atención” (Art. 75, párrafo XVI, fracción reformada). Dichas infracciones van desde multas, hasta la “revocación de la “autorización o retiro de validez oficial de estudios correspondiente” (art. 76, párrafos I, II).

A pesar de la existencia de estas leyes y tratados, en México –y probablemente en muchos países de Latinoamérica– en el mejor de los casos sólo se cumplen de manera parcial e incluso se desconocen, lo que impide la exigibilidad del pleno cumplimiento. Asimismo, la atención de las personas en condición de discapacidad en el ámbito educativo bajo un enfoque inclusivo está en desarrollo y la ley promueve y legisla el proceso de inclusión principalmente en el nivel básico, de modo que son pocas y aisladas las acciones emprendidas dentro de las instituciones de educación superior [IES].

En este ámbito, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] publicó en el 2002 el Manual para la Integración de

las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, el cual presenta un conjunto de acciones, estrategias participativas y recomendaciones básicas para construir una educación incluyente dentro de las IES y universidades. Entre los objetivos específicos del manual estaba “constituir una comisión de universidad incluyente, con la participación de personas con discapacidad y representantes de las diferentes instancias universitarias que garanticen la realización del programa”, el cual recogería las necesidades educativas prioritarias de las personas en situación de discapacidad y que a su vez reflejaría la filosofía institucional de las IES.

Los principios de inclusión –educación de calidad, atención a la diversidad e igualdad–en las instituciones de educación superior se establecen por primera vez en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Diario Oficial de la Federación, 2007) y desde entonces algunas universidades empezaron a realizar acciones que reflejaran estos principios. No obstante, resulta importante decir que para hablar de una educación inclusiva no es suficiente que personas con y sin discapacidad convivan en un espacio educativo común, pues como señala Pérez (2014) la forma en que interactúan es que indica si la actividad es inclusiva y en este sentido, las prácticas desarrolladas en estos espacios todavía no son completamente incluyentes y aún prevalecen algunas prácticas que discriminan, segregan o excluyen a las personas en situación de discapacidad. Si bien se hará un análisis más detallado en el último capítulo sobre la situación actual del proceso de inclusión en la Facultad de Música de la UNAM, los siguientes ejemplos dan cuenta de algunas de estas prácticas y discursos dentro de dicha institución.

Uno de los alumnos con discapacidad visual entrevistados relata que, si bien los maestros tuvieron buena disposición para trabajar con él, hubo por lo menos una clase a la que no pudo ingresar, bajo el argumento de que la clase era ¿demasiado visual?: “Quizá hubo un maestro que sí, en una clase dijo: “no, sabes qué, esta clase no, porque esta clase está hecha para ... utilizo muchos videos, no está” ... [deja inconclusas las frases] (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016). Mientras que otro refiere que hablaba con el profesor con el que le interesaba tomar la clase para

saber si podía ingresar a su clase, situación que no pasaría con cualquier otro alumno que no esté en condición de discapacidad, pues este simplemente entra a la clase sin preguntarle al maestro si puede hacerlo o no: (...)” Entonces yo lo que hacía era inscribirme con ellos y hablar: “oiga maestro, yo soy ciego y voy a estar con usted ¿me permite?” [énfasis agregado]. Una pre cita digamos, ya cuando yo sabía con quién iba a estar ¿me entiendes? Entrevista de pasillo... (entrevistado F, 9 de marzo de 2017). El mismo alumno reporta otra situación de discriminación, fuera de la Facultad de Música, cuando iniciaba sus estudios musicales.

Te doy como dato cultural –esto ya no tiene que ver con la licenciatura– pero por ejemplo yo a los cinco años empecé a tocar cositas y varios instrumentos, entre ellos el órgano. Y luego mis papás me pudieron comprar un órgano Yamaha y fui corrido de la Yamaha, por ejemplo. Porque cuando llegué, comprabas un organillo y te daban una beca, tres meses ahí en el Parque Hundido, una escuelita. Entonces llegué a la primera clase: “no, no, pero cómo... no puede, es clase grupal... no, el niño no va a poder” [énfasis agregado] y me echaron pa’fuera [sic] (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

Los demás alumnos refieren situaciones similares, al no poder tomar alguna asignatura con determinado profesor, o el cuestionamiento de éstos sobre sus capacidades, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

(...) parte de las materias que abordamos en Canto son todas las relacionadas con Expresión Corporal, Teatro Musical y todas esas cosas, entonces una de las profesoras que impartía la materia de Teatro Musical pues abiertamente sí lo dijo: “Yo no siento la capacidad de poder trabajar contigo”. Y bueno, dando argumentos un tanto burdos para eso, tales como: “bueno es que yo no puedo dar la indicación para los demás y para ti, la voz se cansa... –tratando un poco de jugar– tú sabes lo que es la voz” ... [sonríe irónicamente, pues el entrevistado es cantante] (Entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

(...) Y de entrada pues [los profesores] sí decían: “no sé cómo le vas a hacer” ... “este... yo creo que no vas a poder” ... [énfasis agregado]. Pero pasado el tiempo... creo que los hice cambiar un poco de opinión con... con el trabajo ¿no? O sea, tratando de hacer el trabajo que pedían y creo que sí cambiaron un poco su manera de pensar (Entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

(...) Y yo recuerdo que a mí una de las maestras que en ese momento estaba [en la aplicación de uno de los exámenes de ingreso] me dijo que cómo a mí se me ocurría ser maestra de música, que yo cómo le iba a hacer ante un grupo de niños para tener su atención y para poder enseñarles música [énfasis agregado]. Y ya cuando vio que pude aprobar los exámenes y que ingresé a la carrera, pues ella misma se dio cuenta del error en el que ella estaba (entrevistada E, 14 de febrero de 2017).

En los cinco casos, se puede observar que una vez superados los filtros de acceso a la institución educativa, el alumno en condición de discapacidad se enfrenta a prácticas discriminatorias o de segregación a causa de su particularidad –en este caso biológica– que le impide ejercer plenamente su derecho a la educación y su libertad de elección se ve limitada por otros, –en este caso por el profesor– por lo menos alguna vez. Además, sus capacidades son cuestionadas, como si su particularidad determinara lo que puede o no puede hacer, obligándole a comprobarlas continuamente a través de su desempeño aún y cuando muchas veces la institución educativa no le ofrece los materiales, apoyos y adaptaciones pertinentes, o que dicha particularidad no le hace ni más ni menos capaz que cualquier otro estudiante.

Así, se observa que las leyes y tratados no resultan suficientes, aunque sí indispensables, para asegurar el cumplimiento y ejercicio pleno de la educación inclusiva, porque, parafraseando a Guajardo (2009), no podemos emplear términos en realidades que no han sido transformadas. Si bien se reconoce este derecho, es necesario generar contextos y sistemas educativos que permitan dicho ejercicio. En este mismo sentido, otros autores (Ainscow y Echeita, 2011, 4) señalan que el carácter de la definición de inclusión de cada sistema es único y específico, puesto que “es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia”. Reiteradamente se mencionará que la inclusión es un proceso continuo, característica sumamente importante, pues no implica llegar a una meta, sino que está constantemente en construcción. Aunque sí es posible distinguir tres etapas en dicho proceso, que de acuerdo con Brogna (2016, 49) son: el ingreso o la selección de alumnos; la permanencia; y el egreso.

Por ello, más que establecer una definición rígida sobre inclusión educativa, lo relevante en este proceso, señala Echeita (2008, 12-13), “es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión”, en función de su contexto y de sus múltiples condicionantes–económicos, políticos, culturales, entre otros–, cuyo resultado debe surgir de la participación de todos los

actores implicados. Y en palabras de Skliar (2008, 11) ‘la inclusión “es” al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella”.

1.3. El quehacer docente

De acuerdo con la definición de quehacer propuesta por el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2017) en su versión *online*, éste se entiende como una “ocupación, negocio, tarea que ha de hacerse”. En este sentido, entre las tareas del docente está la de contribuir a la formación y educación de seres humanos, lo cual implica procesos que van más allá de la mera transmisión de conocimientos, cuando se trata de transformar la realidad y valorar la diversidad, educando de manera que lo enseñado sea dirigido a todos y aprendido por todos.

En base a lo anterior, se retoman algunas ideas de dos autores que reflexionan sobre la labor docente, poniendo énfasis en el acto de educar y de enseñar acorde con una visión incluyente, donde el docente juega un papel de guía o mediador en la construcción de conocimiento. Por un lado, Skliar resalta, en *Pedagogías de las Diferencias* (2017), la importancia de generar un diálogo, una conversación y un encuentro con el otro al educar, así como de reconocer la diferencia, para poder educar a cada uno en su singularidad y a cualquiera –a quien sea– en lo general.

Por otro lado, Freire plantea en *Pedagogía de la Autonomía* (2004) aquello que los maestros deberían hacer y saber en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, cuando se educa para conseguir la igualdad, la transformación y la inclusión en la sociedad, partiendo de tres postulados: enseñar “no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” ; no hay docencia sin dicencia, pues este proceso implica aprendizaje tanto para quien aprende, como para quien enseña, de modo que el que aprende no es únicamente el alumno, dicente, estudiante, o educando, reduciéndose a la posición de objeto del otro, sino que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende

enseña al aprender”; y enseñar es una especificidad humana, ya que aprendiendo social e históricamente fue como el ser humano descubrió que era posible enseñar.

Los autores coinciden en que para enseñar es necesario investigar, de modo que investigación y enseñanza se plantean como quehaceres que forman parte uno del otro. Mientras se enseña se sigue buscando, indagando; en palabras de Freire (2004, 14), “enseño por que busco, porque indagué, porque indago y me indago”; se investiga para conocer lo que aún no se conoce y así comunicar “la novedad”, se investiga para comprobar y así intervenir e “interviniendo educo y me educo”.

No obstante, el papel de profesor e investigador usualmente está desligado en la práctica, cuando debería ser todo lo contrario. Frecuentemente se puede observar que muchos investigadores tienen la creencia de que las horas de docencia les roban tiempo fundamental para investigar, en lugar de verlo como una posibilidad para dar a conocer aquello que investigan, la novedad de la que habla Freire; por otro lado, otros argumentan que las horas dedicadas a enseñar son tantas que ello les impide dedicarse a investigar, transmitiendo el conocimiento como si este estuviera acabado. Sin embargo, enseñar, resalta Skliar (2017, 44), es un “gesto que invita a una travesía desconocida, con palabras desconocidas, hacia un conocimiento conmovedor pero aún ignorado, y que no solo busca transformar niñas y niños actuales en futuros empleados -o desempleados-“. Y en esta travesía es natural que el docente no conozca todo, pero la investigación y la lectura son herramientas que le permitirán responder a los retos que se presenten durante su labor docente y compartir con el otro al que se enseña los conocimientos o el aprendizaje adquirido.

Así pues, es comprensible que la mayoría de docentes desconozcan la lengua de señas, la lectoescritura braille, qué es el trastorno del espectro autista, o cómo resolver alguna necesidad específica de aprendizaje de un estudiante en situación de discapacidad, por recurrir a ejemplos. Sin embargo, la investigación contribuye al otorgamiento de una mejor atención de las necesidades específicas de los educandos y compartir estos nuevos conocimientos con otros docentes o con

los estudiantes permite que se amplíe el cúmulo de saberes de la comunidad educativa.

Por otra parte, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, destaca Freire (2004). Implica el respeto por parte del profesor y de la escuela de los saberes con los que llega el educando, saberes “socialmente construidos en la práctica comunitaria. Esto permite” establecer un vínculo entre los “saberes curriculares” y la “experiencia social” que ya poseen los alumnos (Freire, 2004, 15), lo cual resulta benéfico a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos en el contexto propio del educando; además, respetar los saberes de los alumnos implica el respeto por la cultura y aceptación del mismo.

Desde esta perspectiva resulta tan valioso el cúmulo de saberes que posee el estudiante como los adquiridos dentro de la institución educativa, ya que, aunque existe un contenido curricular indispensable y un tiempo determinado para enseñarlo, lo ideal es sumar estos saberes para mejorar lo aprendido, respetando el modo y tiempo de aprender de cada uno. Si bien reconocer y emplear las distintas formas de aprender y de enseñar es importante, en el caso de las personas en condición de discapacidad esto es imprescindible, puesto que en muchas ocasiones se recurre a personas, herramientas u alternativas que están fuera de la escuela o de los recursos pedagógicos tradicionales para enseñar los contenidos curriculares.

Sobre este mismo punto y refiriéndome al ámbito de la formación musical profesional en el contexto mexicano, habría que revisar si los mapas curriculares y los programas de estudio de las asignaturas están dando respuesta a las necesidades del contexto real de los estudiantes. ¿Qué peso se les da a aquellas asignaturas que proporcionan herramientas para interpretar o promover la música mexicana o del contexto propio o que respondan a las necesidades del mercado laboral, como aquellas relacionadas con el uso de nuevas tecnologías? por mencionar algunas interrogantes.

Si bien los contenidos curriculares que se imparten en las instituciones educativas de formación musical han resultado eficaces en el desarrollo profesional de esta disciplina, no siempre responden a las necesidades reales en determinados

contextos o de determinadas sociedades. Sin embargo, cabe aclarar que esto no es culpa ni responsabilidad propiamente del docente, sino que es producto de una tradición musical que lleva replicándose por mucho tiempo en México –y en muchas otras partes– en donde se rescatan buenas prácticas, reproducidas por los docentes, pero que muchas veces no garantizan el efecto esperado porque están fuera del contexto en el que se originaron. Por todo esto Rescatar y aprovechar las prácticas y saberes del educando para vincularlas con los contenidos curriculares resulta una tarea fundamental del docente.

Enseñar también exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Incluye tanto a las prácticas prejuiciosas que rechazan a las personas por su clase, raza, género, entre otras causas, así como al rechazo de lo nuevo o de lo viejo. Pensar que las prácticas o los saberes pasados son mejores que los presentes resulta igual de perjudicial como decir que lo nuevo es mejor que lo pasado; se trata de reconocer que uno no es mejor que el otro, sino que son diferentes, por desarrollarse en distintas épocas, por condicionarse a determinados contextos y desarrollar tolerancia, sobre todo cuando de personas se trata (Freire, 2004, 17-18).

Enseñar también exige reflexión crítica sobre la práctica. Ello implica analizar la práctica docente, reflexionando de manera crítica sobre uno mismo con el propósito de mejorarla, de modo que el discurso teórico esté lo más aproximado a ella. Se trata de que exista un vínculo estrecho entre lo que se dice y lo que se hace. “Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar” de un estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica, señala Freire (2004, 19-20).

Y haciendo alusión nuevamente al verbo asumir, enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, puesto que, de acuerdo con Freire, una de las tareas más importantes de la “práctica educativo-crítica” es propiciar que los educandos se asuman como seres sociales, históricos, pensantes, creadores, comunicantes, transformadores en sus relaciones entre sí y con el profesor, de modo que el respeto por la identidad cultural es un asunto fundamental

para alumnos y docentes y para el reconocimiento de la diversidad. Dicho respeto hacia la identidad incluye el reconocimiento del ser docente, por ello enseñar exige la lucha en defensa de los derechos de los educadores. Esto se refiere a la lucha continua en favor de la “dignidad de la práctica docente”, que es algo intrínseco a esta actividad, así como “el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser”. Una manera de luchar es evitar que la labor docente se transforme en “pura chamba” –como le llama Freire–, por el contrario, el docente debería reconocerse como profesionalista y exigir la formación permanente. Por otra parte, el respeto por el educando exige “el cultivo de la humildad y la tolerancia” al revelar el desconocimiento en busca del saber, al aprender a convivir con los “diferentes” o al desarrollar una “actitud amorosa hacia los educandos y hacia el proceso formador” (Freire, 2004, 29-32).

Aquí cabe mencionar un aspecto que se observa en el actual contexto educativo. Se trata del ejercicio de la práctica docente visto como un trabajo más al que ingenieros, abogados, administradores, contadores, entre muchos otros profesionistas incursionan sin tener ninguna preparación pedagógica, percibiendo su labor docente como una forma más de obtener una remuneración económica. El ámbito musical no está exento de este asunto; incluso podría decirse que la realidad es que la mayoría de músicos nos dedicamos o dedicaremos a impartir clases de nuestro instrumento, sin haber recibido una mínima formación pedagógica. Y lo grave de este asunto es no asumir el compromiso que implica ayudar a que el educando se forme y ejercer mal la práctica docente sólo porque no era lo que se deseaba, o por la falta de amor hacia ella, pues precisamente educar amorosamente permite superar los obstáculos que se presentan en la práctica docente, exigir la dignidad y respeto por esta profesión y reafirmar el compromiso que se tiene como formador.

En este sentido, el verdadero compromiso de enseñar es que el educando, niños, jóvenes o adultos, logren transformar la realidad al hacer uso de lo aprendido, a su tiempo y a su modo. Esto es a lo que Freire (2004) llama aprehensión de la realidad. Este saber se refiere a la naturaleza de la práctica educativa y aquí se liga

la capacidad de aprender y de aprehender. La capacidad de aprender va más allá de adaptarnos a la realidad, sino de transformarla participando activamente como sujeto crítico, epistemológicamente curioso en la construcción o reconstrucción del objeto aprendido. Se trata de ofrecer algo, para que sea transformado; Y en palabras de Skliar (2017, 49) “enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que, mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía”.

Ligado a lo anterior, enseñar “exige la convicción de que el cambio es posible”, reconociendo que, como sujetos creadores y participantes, somos capaces de transformar la realidad. Ello no significa que basta con la esperanza para llevarlo a la acción, sino que es necesario tener y renovar saberes específicos de determinado campo y apoyarse en la práctica; se trata de aplicar saberes indispensables y el saber hecho de la experiencia en determinado contexto, a partir de lo que Freire (2004) llama “lectura del mundo” que precede a la “lectura de la palabra”. De modo que la tarea del educador es permanecer sensible a la lectura y relectura del contexto para estimular en el educando la nueva comprensión del mismo (38-39).

En los procesos de inclusión-exclusión la lectura del contexto resulta indispensable para identificar las prácticas que generan cambios o retrocesos. EL docente puede ser reproductor de prácticas institucionales y sociales, o agente de cambio al propiciar en el educando la reflexión crítica de lo que aprende y de su contexto, no sólo a través de los contenidos que enseña en clase, sino de su manera de actuar y de enseñar. Si el docente busca dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de su alumnado, de acuerdo con sus características y las del contexto, necesitará saberes especiales obtenidos de la experiencia y de otros medios que lo posibiliten.

La curiosidad es un asunto importante en el proceso de enseñar y aprender. Por ello, Enseñar exige curiosidad, señala Freire (2004). Se refiere al ejercicio de la curiosidad tanto del profesor como del educando; este último va aprendiendo, a partir de su práctica, que “su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites,

pero en ejercicio permanente”; en palabras del autor, “mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás”. Asimismo, sin la curiosidad el profesor no enseña ni aprende, y ejercerla de manera correcta es “un derecho” que se tiene como persona y que implica un deber de luchar por él; al asumirse, educador y educando, como sujetos epistemológicamente curiosos se genera una postura dialógica, abierta y no pasiva; cuanto más riguroso es el ejercicio de la curiosidad, ésta se convierte en una curiosidad crítica o epistemológica (39-40).

La curiosidad estimula el aprendizaje al preguntarse algo que posteriormente puede ser enseñado al otro, pero ¿en qué medida se le permite al profesor ser curioso si se le ha concebido durante mucho tiempo como único poseedor del saber en la relación maestro alumno? A propósito de este asunto, al entrevistar a uno de los egresados de la Facultad de Música con discapacidad visual, me refería que algunos profesores se mostraban interesados en conocer el funcionamiento de la lectoescritura musical en sistema braille, externándolo mediante comentarios:

“cuando veían las partituras que nosotros escribimos en Solfeo en braille, pues les llamaba la atención porque: “bueno y esto cómo le hacen, porque yo lo veo y lo veo igual” [ríe]. Entonces “cómo le hacen ustedes para poder leerlo”. Entonces es muy interesante que se haya despertado la curiosidad de algunos profesores para saber cómo funciona la musicografía braille; eso fue una experiencia muy linda” (entrevistado D, 9 de febrero de 2017). La curiosidad suscitada a partir de una forma distinta de leer y escribir permitió que el docente conociera las particularidades de esta lectoescritura y así entendiera las necesidades específicas del estudiante, o por lo menos, demostrar este interés resultó ser significativo para el educando, dando cuenta de lo importante que es la curiosidad en este proceso formativo.

Enseñar exige saber escuchar. Quien escucha “paciente y críticamente” al otro logra hablar con él, porque el educador que sabe escuchar logra transformar su discurso al educando en “un habla con él”. Una señal de que quien habla sabe escuchar, dice Freire (2004, 52-53), es su capacidad de “controlar” tanto la necesidad de decir su palabra, como el “gusto personal” por expresarla; “quien tiene

algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha, diga, hable, responda” y esto permite una verdadera comunicación, lo cual genera el entendimiento y su posterior comunicabilidad. Escuchar desde esta perspectiva significa “la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” y; respetar y aceptar las diferencias son virtudes que posibilitan la escucha, pues discriminar impide escuchar a quien se discrimina y por tanto hablar con él (Freire, 2004, 54-55).

De esta manera la práctica docente se vuelve más justa, ya que, como señala Skliar (2017, 163), “no se trata sólo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una vulnerabilidad”. Probablemente ésta sea una de las principales virtudes de quien desea incluir, pues muchas veces basta con la disposición de la escucha para entender las necesidades del otro, aprender del otro y propiciar una conversación, la posibilidad de comunicarse y de manifestar hospitalidad con el otro. Éste “debería ser el sentido del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas” (Skliar, 2017, 20).

1.4. ¿Por qué apostar por una educación inclusiva? Hacia una inclusión laboral

Recibir educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano y la imposibilidad de las personas para acceder a ella a causa de cualquier tipo de barrera u obstáculo constituye una violación a este derecho y a otros vinculados, como es el caso del derecho al trabajo, puesto que el acceso a la educación y a la especialización en determinado campo de conocimiento permite la posibilidad de ejercer una profesión. Asimismo, el nivel educativo puede determinar el tipo de oportunidades laborales, pues por lo general quienes cuentan con un grado de

estudios superior o profesional, incluyendo el ámbito artístico, tienen la posibilidad de aspirar a altos puestos de empleo y una remuneración económica más alta.

Así, la falta de acceso a la educación tiene un papel importante en relación con la exclusión social, tal como señala Subirats, Goma y Brugué (2005, 70), no sólo por los “procesos de marginación y/o rechazo social e institucional” que surgen a lo largo del trayecto formativo de “determinadas personas y /o colectivos”, sino también en lo que respecta a las “funciones que desempeña la educación: otorgar competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional y garantizar el desarrollo personal y social que facilite la cohesión y la lucha contra las desigualdades”. De modo que la “dimensión formativa” de la exclusión está vinculada a otros ámbitos tales como el económico y el laboral, “aquellos ámbitos en los que se sostiene, primordialmente, la integración social de las personas (inserción mediante las prácticas y reconocimiento subjetivo e intersubjetivo) en términos comunitarios e institucionales”.

En este sentido, Dubet (2005, 80) sugiere que “debemos recordar que la educación escolar, lo quiera o no, no es sólo una instrucción y una competencia sino también una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismos”. Esto se aplica en todos los niveles educativos, donde el superior nos lleva a la posibilidad de ejercer una profesión, elección con otras implicaciones importantes.

En cuanto a esta última, Freidson (1997) describe dos orientaciones a partir de las cuales puede definirse: una de ellas ve a la profesión como “un agregado de personas que encuentran identidad compartiendo valores y habilidades adquiridas durante un curso o entrenamiento intensivo, a través del cual todos pasan”. Desde esta perspectiva, un profesional es un tipo de persona particular y se determina si es o no un profesional a partir de la internalización de valores determinados o de un conjunto dado de normas con referencia a su experiencia individual.

One orientation sees a profession as an aggregate of people finding identity in sharing values and skills absorbed during a course or intensive training through which they all have passed. In this view the professional is primarily a particular kind of person; one determines whether an individual “is” a professional by

determining whether lie as internalized certain given professional values. One explains a “bad” professional by reference to his inferior education, his defective character, or similar variables. In short, one explains the behavior of members of a profession by reference to individual attributes and experiences bearing on conformity to a given set of norms (Freidson, 1997, 81-82).

El mismo autor menciona que “otra orientación ve a la profesión como un grupo de trabajadores unidos, en el nivel más general, en virtud de compartir una posición en la sociedad y por la participación común en una división de trabajo dada”; el comportamiento se interpreta de acuerdo con la forma en que se organiza su vida laboral y a las presiones implícitas que conforman dicha organización. “EL profesional es definido por su condición, independientemente de las normas a las que se suscribe y su comportamiento se explica de acuerdo con la estructura de trabajo en la que participa”.

Another orientation sees the profession as a group of workers joined together on the most general level by sharing a particular position in society and by common participation in a given division of labor. More specifically, the behavior of the profession is interpreted by referring to the way in which its work life is organized and to the pressures toward conformity or deviance implicit in that organization. Here the general assumption is that one defines a professional by his status, regardless of the norms to which he subscribes, and explains his behavior by referring to the work structure in which he participates (Freidson, 1997, 82).

En ambos casos, el ejercicio profesional es parte fundamental del desarrollo personal, de la participación y de la inclusión en la sociedad. El profesionalismo, de acuerdo con Freidson (1997), “parece estar compuesto de tres conjuntos principales de actitudes, valores y orientaciones: un conjunto dirigido a los ideales profesionales del conocimiento y el servicio; otro a la ocupación profesional y a la vida que la carrera proporciona; y otro al carácter del trabajo profesional”.

Professionalism seems to be composed of three major sets of attitudes, values, or orientations: one set addressed to the professional ideals of knowledge and service, one to the professional occupation and the life-career it provides, and one to the character of professional work (Freidson, 1997, 49).

Los tres aspectos están estrechamente ligados, pues, como añade el autor (Freidson, 1997), el interés de cualquier profesionista “de convertirse en miembro de una profesión es el vehículo de su interés en servir a la humanidad. Y estar comprometido con una ocupación particular, por supuesto, incluye el compromiso con los costos y recompensas de una carrera profesional en particular”. Es decir, que el trabajo por la ocupación, no por sí sólo, se convierte en un “interés central de vida”. La ocupación es “la fuente y el foco” del compromiso del profesionista, pero “el individuo está naturalmente preocupado por el prestigio de la ocupación y su posición en la estructura de clases y en el mercado”, así como en “los altos ingresos y el prestigio que se espera de su carrera profesional”.

(...) Students do not merely want to heal to serve justice, or to transmit knowledge to the Young; they want to be doctors, lawyers, or teachers. Their interest in becoming a member of a profession is the vehicle for their interest in serving mankind. And being committed to an occupation, of course, includes commitment to the costs and rewards of an occupational career. Work in the occupation, not work alone, becomes a central life interest.

The occupation being the source and focus of his commitment, the individual is naturally concerned with the prestige of the occupation and its position in the class structure and in the market place. Thus, empirical studies of undergraduate aspirants to the major professions find them to be not only interested in helping people and the like but also interested in the high income and prestige they expect from their professional careers (Freidson, 1997, 49-50)

Así, quien elige y ejerce una profesión tiene la posibilidad de desarrollar sus capacidades, compartir sus intereses y obtener una remuneración económica por realizar un servicio para otros y para su propia satisfacción personal. Las personas en situación de discapacidad no deben estar exentas de los beneficios que conlleva este ejercicio, por lo que en la legislación internacional y nacional se contempla la protección y cumplimiento de este derecho.

El artículo 27 de la Convención señala que “los estados parte” deberán reconocer el derecho a trabajar de esta población en igualdad de condiciones, lo cual incluye “el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que

sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad” (NACIONES UNIDAS, 2006, 22).

De igual modo, el artículo 30 reconoce el derecho de este colectivo a participar en igualdad de condiciones con las demás personas en la vida cultural y contempla el desarrollo de una profesión artística en el segundo párrafo, el cual señala que “los estados partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad “ (NACIONES UNIDAS, 2006, 25).

En México la Ley Federal del Trabajo (última reforma 2015) considera la no discriminación del trabajador por ninguna causa –incluida la discapacidad–. Y la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad (2011) promueve la participación de las personas en condición de discapacidad en la vida cultural, mediante el establecimiento de programas para apoyar su “desarrollo artístico y cultural” (art. 25, párrafo I).

Además de favorecer la economía familiar –factor sumamente importante en el caso de las personas en situación de discapacidad para cubrir gastos médicos, de rehabilitación, materiales didácticos, entre otras necesidades específicas– desempeñar una actividad laboral o ejercer una profesión también favorece el desarrollo económico del país. En este sentido, el *Plan Nacional de Desarrollo* (2014) reconoce que “contratar a personas con discapacidad es también un tema de productividad, ya que al contar éstas con un ingreso, pueden hacerse cargo de su salud, de su pensión y además se convierten en productores y consumidores de bienes y servicios con poder adquisitivo” ...

Así pues, se observa que la educación es un medio fundamental para el desarrollo social y económico. Por esto, negar el acceso a la educación, proporcionar una educación que segrega o de mala calidad a las personas por cualquiera que sea la causa, no solo es una violación a este derecho, sino que incrementa la desigualdad de oportunidades Y desventajas en su inserción laboral y su participación social. El desempleo no solo implica la falta de productividad

económica, o el incremento de condiciones de pobreza, sino que impide la auto determinación y autonomía de las personas, limitando su desarrollo personal.

CAPÍTULO 2: Educación musical Y DISCAPACIDAD

En este capítulo se presentarán los antecedentes de la investigación, haciendo un breve recorrido del desarrollo de investigaciones en torno a la discapacidad en el ámbito musical, para llegar a aquellas que se han desarrollado desde la enseñanza musical profesional bajo un enfoque de inclusión. Cabe destacar que debido a la inexistencia de antecedentes de investigaciones en esta línea en México –lo cual no significa que no se esté construyendo saber al respecto– y en el contexto de la educación superior, ésta se plantea como una investigación exploratoria, tomando como precedente otras realizadas principalmente en Estados Unidos, así como los aportes teóricos en relación con la discapacidad generados desde otras disciplinas, tales como las ciencias sociales y la pedagogía.

Por ello, reconociendo la diferencia de contextos entre países y campos disciplinarios, así como la importancia que estos juegan en el proceso de inclusión, se ha tomado como base, aquellas investigaciones cuyos aportes sean significativos en el ámbito musical y aplicables sin importar el campo disciplinario.

2.1. Antecedentes de la investigación

La relación entre música y discapacidad se ha estudiado desde dos principales campos de conocimiento: desde la educación musical y el de la cognición musical, siendo Este último el que mayor número de investigaciones presenta, pues al realizar la búsqueda de antecedentes para esta investigación se observa que existe numerosos estudios que reportan los efectos positivos de la música como herramienta terapéutica –musicoterapia– en el tratamiento de la rehabilitación, estimulación, o corrección de conductas de las personas en condición de discapacidad, principalmente discapacidad intelectual o cognitiva. Otras investigaciones en este mismo campo destacan el desarrollo de habilidades musicales de las personas en dicha condición tales como la musicalidad o el desarrollo del oído musical en las personas con discapacidad visual (Gembris, 2009), entre otras.

En el campo de la educación musical se pueden identificar dos perspectivas para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las personas en situación de discapacidad, mismas que se han explicado en el primer capítulo: la de la educación especial y la de la educación inclusiva. El número de estudios desarrollados desde esta última perspectiva es menor, dado que la inserción de estudiantes en esta condición en las instituciones musicales regulares y la implementación de leyes que protejan el derecho a la educación de dicho colectivo bajo un enfoque de inclusión es relativamente reciente.

En este sentido, las líneas de investigación están orientadas por un lado al desarrollo de propuestas o investigaciones exploratorias sobre algún aspecto específico del proceso de enseñanza – aprendizaje de un instrumento, como la lectoescritura musical en sistema braille (Bertevelli, 2010; Herrera, 2010; Giesteira, 2013, entre otros). Por otro lado, están aquellas que resaltan aspectos relacionados con la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad en el aula de música, en los ensambles u orquestas, mostrando la realidad de la educación inclusiva.

De acuerdo con las fuentes revisadas, en algunos países se puede observar el desarrollo de investigaciones sobre esta temática a través de meta análisis y reportes que dan cuenta del tipo de métodos utilizados, los participantes, las características predominantes, entre otros aspectos. Por ejemplo, en Alemania y Austria existen reportes y estudios (Rascher, 2002; Brunnett, 2002, Reiche, 2012 y Wagner, 2013) que muestran el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas de música de dichos países en relación con los estudiantes en condición de discapacidad y su participación en la vida laboral. En estos estudios la inclusión abarca no sólo a dicho colectivo, sino a adultos mayores, estudiantes que no son de origen alemán e inmigrantes.

La mayoría de la producción de textos en español que hacen referencia a la atención e inserción de esta población estudiantil en las aulas de música (Boltrino, 2008; Sabbatella, 2008; Castillo, Pellín, Martínez, García y Vicente, 2013; Borne y Muciño, 2015, entre otros) integran tanto la perspectiva de la educación especial,

como la de la educación inclusiva. De esta producción me parece importante destacar los trabajos de Calderón (2010 y 2014) en donde, a través de la experiencia del primer músico español con síndrome de Down en obtener el grado profesional, se resignifican conceptos como el de discapacidad, educación, el papel del docente, entre otros, desde las teorías de la resistencia, la pedagogía de la diferencia y desde un enfoque inclusivo.

Algunos estudios (Jellison, Draper, 2015 y Jones, 2015) realizados en Estados Unidos, con el fin de explorar las líneas de investigación generadas a partir de la implementación en 1976 de *the Education for All Handicapped Children Act*, conocida actualmente como *the Individuals with Disabilities Education Act* [IDEA], reportan que en este país algunas investigaciones se enfocan en el comportamiento de dichos estudiantes en el salón de clases y se destaca que son pocas las que evalúan habilidades o conocimientos adquiridos. La mayoría de los participantes en condición de discapacidad que intervienen en estas investigaciones son estudiantes de educación elemental y presentan discapacidad intelectual o cognitiva.

Gran parte de las investigaciones evalúan la efectividad de la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad o con “necesidades especiales”, mediante la percepción, opiniones y experiencias de los educadores (Darrow, 1999; Scott, Jellison, Chappell y Standridge, 2007; VanWeelden y Whiple, 2014) o las percepciones y actitudes de los docentes hacia dichos estudiantes (Jellison y Taylor, 2007). En general se reporta que en Estados Unidos la inclusión es más efectiva en comparación a las dos décadas anteriores y que las percepciones, actitudes, opiniones y experiencias de los docentes son positivas (VanWeelden y Whiple, 2014).

Otras investigaciones enfatizan los beneficios de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el aula de música para la práctica docente y para todos los estudiantes, ya que promueve habilidades sociales importantes, fomenta la creatividad, el trabajo en equipo y aprender a dar y recibir ayuda de otros y hacia otros (Darrow, 1999, 2012; Hammel y Gerriti, 2012).

Se ubican algunos estudios que, de manera general, resaltan la importancia de la formación o preparación del docente para atender a estudiantes con necesidades especiales y el nivel de efectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Hammel, 2001 a; Hourigan, 2007; Hahn, 2010; Hoffman, 2011; Castillo, Pellín, Martínez, García y Vicente, 2013; Borne y Muciño, 2015). Éstos reportan que los cursos relacionados con la enseñanza para estudiantes en condición de discapacidad recibidos durante la formación profesional del docente son inadecuados o ineficientes y que en muchos casos—como el de las instituciones mexicanas de enseñanza musical— no están contemplados en los planes de estudio. En consecuencia, Hourigan (2008) destaca que “muchos educadores de música no entienden los derechos y responsabilidades como maestros de estudiantes con necesidades especiales” (Citado en Hahn, 2010, 10).

2.2. El docente de música y las prácticas inclusivas

Se encontraron ocho estudios (Hammel, 2001 a, 2001 b, 2004; Ballantine y Mills, 2007; Hahn, 2010; Abramo, 2012; Culp, 2014; Rivera, 2015 y Roper, 2015) que examinan las estrategias y elementos que constituyen las prácticas inclusivas empleadas por los docentes de música que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad y la efectividad de las mismas en el desarrollo de la educación inclusiva. De estos elementos pueden distinguirse cuatro: aplicación de conocimientos adquiridos por el docente –algún tipo de formación especializada durante su formación o en el desarrollo de su trayectoria profesional–, desarrollo de habilidades, actitudes y empleo de estrategias –uso de apoyos, materiales y recursos específicos, hacer adaptaciones o modificaciones, entre otras–. La mayoría de estas investigaciones combinan la metodología cualitativa y cuantitativa, así como el empleo de varias técnicas e instrumentos para la obtención de datos y el análisis de los resultados.

Es de resaltar el trabajo de Abramo (2012) quien aborda la discapacidad dentro del aula de música desde el modelo social de la discapacidad, mencionando que ésta es producida por la sociedad y que, en este sentido, los planes de estudio,

los instrumentos o la arquitectura, sólo por dar algunos ejemplos, son barreras que impiden que alumnos con alguna particularidad biológica o determinada condición puedan acceder al estudio de la música. En su artículo el autor proporciona sugerencias que pueden ayudar a los educadores o docentes de música a incorporar algunas estrategias y principios que favorecen la enseñanza desde un enfoque de inclusión.

Entre las estrategias propuestas por el autor están el uso de instrumentos modificados y el repertorio adaptado, el uso de colores para facilitar el procesamiento de información y enfatiza en el uso de un lenguaje adecuado o que evite connotaciones negativas relacionadas con las particularidades biológicas. Igualmente, Culp (2014) resalta algunas características que facilitan la inclusión, entre ellas está tener altas expectativas de los estudiantes, ser flexible y paciente, incorporar el movimiento corporal a las actividades, y compartir con otros las estrategias que resulten exitosas para el proceso de inclusión.

Hammel (2004) identifica algunas estrategias que facilitan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula de música, entre las que se encuentran la adaptación de materiales y métodos, la modificación del espacio, reservar lugares específicos que faciliten la movilidad o visión de los estudiantes que así lo requieran, proporcionar materiales y textos con antelación, combinar texturas, colores, imágenes, etc. Que complementen las explicaciones de la clase, variar las preguntas de los exámenes, entre otras. En un estudio anterior (2001 b), la autora resalta la necesidad de incluir determinadas competencias en el currículum de colegios y universidades que preparan a los educadores de música para atender a los “alumnos especiales”. En dicho estudio se identifican 14 competencias, incluidas las áreas de conocimiento general, aspectos legales, evaluación, planeación del currículum, estructura de la clase, dirección de la clase, métodos y materiales, habilidades de comunicación, entre otras. Aunque los participantes de este estudio fueron educadores de música del nivel elemental, constituyó la base de posteriores investigaciones.

El trabajo de Hahn (2010) tiene como propósito examinar la preparación profesional y las prácticas de los educadores de música en relación con la enseñanza de estudiantes con discapacidad; el estudio también evaluó las modificaciones/adaptaciones que utilizan los docentes de música para facilitar la participación de estos estudiantes ; también se pidió a los educadores musicales que proporcionaran información relativa a sus experiencias de desarrollo profesional, así como lo que percibían como barreras y apoyos para las prácticas inclusivas. La autora resalta que el éxito de la inclusión de los estudiantes con discapacidad depende en gran medida del nivel de preparación docente en relación con las modificaciones o adaptaciones del currículum de música a las necesidades individuales de cada estudiante.

La investigación de Roper (2015) tuvo como propósito determinar si los educadores musicales en el sureste de Estados Unidos están familiarizados con la ley IDEA, cómo son incluidos los estudiantes con “necesidades especiales” en las aulas de música, qué tipo de modificaciones o adaptaciones están utilizando los educadores musicales para conocer las necesidades de estos estudiantes y si existe alguna diferencia basada en la selección demográfica. Un número importante de participantes (46.4%) informó que “siempre” proporcionan modificaciones/adaptaciones necesarias y que se sienten cómodos con este hecho. Entre estas modificaciones/adaptaciones se encuentran el uso de instrumentos adaptados, extensión del tiempo de escritura, respuestas verbales vs. Escritas, cancelación del sonido o dispositivos de amplificación, asignaciones o partes musicales modificadas, apoyo profesional o instruccional, entre otras (Roper, 2015, 100-106).

Lapka (2005) examinó cómo pueden ser incluidos los estudiantes con discapacidad en los ensambles de un programa de *high school*. Entre los factores que contribuyeron con la inclusión exitosa de estos estudiantes están la enseñanza colaborativa –co-teaching–, la tutoría entre pares –*peer tutoring*–, el establecimiento de metas –*setting goals*– y la socialización (citado en Roper, 2015, 63). Asimismo, Rivera (2015) identifica las prácticas inclusivas de las clases de coro también en

programas de *high school* y las adaptaciones que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad. A las estrategias antes mencionadas, la autora añade el uso de asistencia tecnológica, tales como software de música para la lectura o aprendizaje de la partitura.

En el estudio de Ballantine y Mills (2007) se indagó sobre las concepciones de las prácticas inclusivas en el aula de música de seis docentes de *The Queensland College of Teachers*, comparando las respuestas de dos entrevistas realizadas, una al final de su formación profesional y otra seis meses posteriores a su graduación, analizadas desde tres perspectivas sobre la justicia social en el contexto educativo: el enfoque distributivo, el cual asume que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades básicas de aprendizaje y proporciona una justificación al maestro de adoptar las medidas para compensar a los estudiantes que están en desventaja por su “falta” de capacidades o habilidades; el enfoque retributivo, el cual reconoce que cada estudiante es merecedor o tiene derecho a diferentes oportunidades en concordancia con sus talentos; y el enfoque cognitivo, el cual incluye una consideración positiva sobre la diferencia social y la centralidad de los procesos democráticos sociales en trabajo hacia su logro, resaltando la identidad propia, el auto respeto, el autodesarrollo, la autoexpresión y la autodeterminación (6).

Si bien los participantes de este estudio fueron docentes de música en escuelas primarias y secundarias, es importante considerar los resultados ya que el contexto australiano fue especialmente diverso por el alto índice de inmigrantes y de acuerdo con el artículo, dentro de los planes de estudio para los educadores de música se contemplan asignaturas sobre inclusión y diversidad. No obstante, resulta una preparación insuficiente en la práctica.

Por último, mencionaré algunos estudios que no se desarrollaron en el ámbito musical, pero que proporcionan conceptos y características relacionadas con las prácticas inclusivas y brindan una guía en la implementación de estrategias y acciones a emprender en las instituciones educativas que pretenden ser

incluyentes. Varias de las estrategias mencionadas en los siguientes trabajos también se han identificado en el ámbito musical.

El *Index For Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) es una guía en donde se proporcionan indicadores y materiales que facilitan el desarrollo de una educación inclusiva dentro de los centros escolares. Éste se compone de un “proceso de auto evaluación de los centros educativos” dividida en tres dimensiones que abarcan la cultura, las políticas y las prácticas con relación a la inclusión. La evaluación comprende distintas fases, en las que participa el equipo docente, los miembros del consejo escolar, el alumnado, y las familias para identificar las barreras al aprendizaje y la participación, así como definir las prioridades de mejora tanto en las fases, como para dar mantenimiento y seguimiento al proceso de inclusión.

El proyecto Iris señala e identifica algunas características y prácticas relacionadas con la cultura de la escuela inclusiva. Entre ellas destaca el trabajo cooperativo entre los “agentes educativos”, el empleo de diversos recursos y estrategias “educativas diferenciadas”, el “modelo organizativo flexible”, entre otras (Comisión Europea, 2012, 4). Asimismo, propone criterios que permiten evaluarlas y menciona algunos factores de éxito para la implementación de dichas prácticas. En este mismo sentido, también se tomó en cuenta la observación número cuatro del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016) al que me he referido antes, por señalar las características que cumple la educación inclusiva y algunas estrategias para llevarla a cabo, de acuerdo con el artículo 24 de la Convención (Naciones Unidas, 2006).

A lo anterior se suman los trabajos de Blanco (2005) y de Moriña, López, Melero, Cortés y Molina (2013) señalan las estrategias, actitudes, competencias y los conocimientos que debe desarrollar el docente para contribuir a la inclusión del alumnado en la universidad en particular y en la escuela en general. También identifican barreras que imposibilitan la educación inclusiva y resaltan el rol del docente en el proceso de transformación y desarrollo de este tipo de educación.

Asimismo, Méndez (2007) desarrolló un Cuestionario sobre Necesidades de Formación de Docentes Universitarios en un Modelo de *Aprender a Aprender*,

dirigido a profesores de asignaturas en carreras humanistas. Éste se conforma de 47 ítems, enfocados a las necesidades de los docentes sobre su formación, con relación a los conocimientos, habilidades y actitudes para “aplicar los modelos educativos centrados en el aprendizaje (91). Las respuestas para cada ítem se organizan conforme a la escala Likert. En este trabajo se identifican habilidades señaladas en otros relacionados con el proceso de inclusión, por lo cual se retomó en esta investigación.

Cabe señalar que los trabajos referidos se orientan a la atención de estudiantes en condición de discapacidad en general, no en algún tipo de discapacidad en particular. Por ello, los siguientes cuadros resumen los conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes principales que señalan los autores y que, para fines de esta investigación, se consideran pertinentes en la atención de estudiantes con discapacidad visual; posteriormente estos elementos se emplearon para elaborar la encuesta aplicada a los participantes del estudio. Se utilizó una equis [x] para indicar que dichos elementos se identificaron en los trabajos del autor o de los autores y se añaden u omiten autores en los cuadros, en función al enfoque mayormente desarrollado; por ejemplo, algunos no se enfocaron en las habilidades desarrolladas por los docentes, mientras que otros profundizan en ellas.

2.2.1. Conocimientos

Se pueden distinguir dos aspectos entre los conocimientos identificados: El primero está relacionado con aquellos conocimientos que sería deseable que tuvieran los docentes para dar atención a los estudiantes en condición de discapacidad. El segundo se refiere a la manera en la que los docentes han adquirido conocimientos que le permitan dar una mejor atención a dichos estudiantes, ya sea durante su formación profesional o durante su desarrollo personal.

| Contenido | | | | Autor | | | | | Categoría |
|---|----------------|----------------|--------------------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|--|
| | Hammel, 2001 a | Hammel, 2001 b | Ballantine y Mills, 2007 | Hann, 2010 | Abramo, 2012 | Culp, 2014 | Rivera, 2015 | Roper, 2015 | |
| Asignaturas de carácter optativo dentro del plan de estudios relacionadas con la inclusión, diversidad, equidad | | | x | | | | | x | Forma de adquisición |
| Experiencias previas enseñando a estudiantes con "necesidades especiales" | x | | x | | | | | x | Forma de adquisición |
| Asistencia a Cursos, talleres o conferencias | | X | | | x | | | x | Forma de adquisición |
| Lectura de publicaciones o convenciones escritas sobre el tema | x | | | | | | | | Forma de adquisición |
| Aprendizaje sobre la inclusión a través de otro maestro | x | | | | | | | | Forma de adquisición |
| Conocimientos generales sobre las diferentes condiciones de discapacidad | | X | | | | x | | | Conocimiento deseable |
| Aspectos legales | | X | | x | | | x | x | Conocimiento deseable |
| Conocimientos sobre cómo modificar el espacio físico del salón de clases para los "estudiantes especiales" | | X | | | | | | | Conocimiento deseable (estructura del salón de clases) |
| Materiales adecuados para la diversidad de estilos y habilidades de aprendizaje | | X | | | | | | | Conocimiento deseable (métodos y materiales) |

Tabla 2. Conocimientos sobre la atención a estudiantes con discapacidad.

2.2.2. Habilidades

La manera de clasificar las habilidades varía de acuerdo con el enfoque de cada trabajo y se observó que en varios de ellos no se define lo que se está entendiendo por habilidad, de manera que mientras algunos autores (Hammel, 2001 y Culp, 2014) consideran como habilidad el hecho de ser creativo, en otro trabajo (Méndez, 2007) se le relaciona con las actitudes.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española en su versión *online* (Real Academia Española, 2017) la habilidad, del latín *habilitas*, -atis es la “capacidad o disposición para algo” o “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza”. Partiendo de esta definición muy general y de acuerdo con la clasificación propuesta por algunos autores (Hammel, 2004; Méndez, 2007), las habilidades identificadas en los estudios se pueden clasificar en cuatro grandes campos: habilidades de comunicación, habilidades de planeación o para planificar, habilidades de evaluación y valoración y habilidades sociales.

| Contenido | | | Autor | | | | | Categoría |
|--|-----------------------|----------------|--------------------------|--------------|------------------------|------------|--|-----------|
| | Booth y Ainscow, 2000 | Hammel, 2001 b | Ballantine y Mills, 2007 | Méndez, 2007 | Comisión Europea, 2012 | Culp, 2014 | | |
| Identificar áreas de particular dificultad para un estudiante | | X | | | | | Habilidades de valoración y evaluación | |
| Reconocer los diferentes niveles de habilidades musicales de los estudiantes | | X | X | | | | Habilidades de valoración y evaluación | |
| Responder a las necesidades e intereses de los estudiantes | | | x | | | | Habilidades de valoración y evaluación | |
| Evaluar el currículum para determinar si es idóneo para "estudiantes especiales" | | X | | | | | Habilidades de valoración y evaluación | |
| Modificar, si es necesario, el programa de estudios para dar cabida a los "estudiantes especiales" | | X | | | | | Habilidades de planeación | |
| Adaptar el material para favorecer las diferencias individuales | | x | | | | | Habilidades de planeación | |
| Planificar | | | | | | x | Habilidades de planeación | |
| Entender y usar datos psicológicos para la planeación educativa | | x | | | | | Habilidades de planeación | |
| Coherencia entre los objetivos y actividades de enseñanza | | | | x | | | Habilidades de planeación | |
| Comunicarse efectivamente con el personal de apoyo | | x | | | | | Habilidades de comunicación | |
| Expresarse con claridad (terminología precisa, discurso fluido, etc.) con los alumnos. | | | | x | | | Habilidades de comunicación | |
| Interactuar con los alumnos | | | | | | X | Habilidades sociales | |
| Trabajar en equipo | x | | | X | | | Habilidades sociales | |

Tabla 3. Habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas.

2.2.3. Estrategias

Las estrategias identificadas responden principalmente a las adaptaciones curriculares, las cuales pueden definirse como los ajustes que “afectan al currículum, a las estructuras organizativas del centro escolar y a la estructura docente a fin de mejorar las propuestas y actuaciones en función de las características individuales de los alumnos” (Broyna, 2006, 146). Los elementos del currículum que pueden ser adaptados son los contenidos, objetivos, actividades, materiales didácticos y la evaluación.

Existen dos tipos de adaptaciones curriculares: las de acceso al currículum, en donde se modifican espacios, materiales, sistemas de comunicación profesional –como los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, entre otros–; y aquellas adaptaciones que responden al “¿qué, ¿cómo y cuándo enseñar y evaluar?”. Estas últimas se dividen en significativas, que “modifican elementos que afectan los aprendizajes esenciales de las áreas del currículum oficial” –objetivos, contenidos, criterios de evaluación, entre otras– y las no significativas, que “modifican elementos de la programación que no afecta la enseñanza del currículum oficial” –metodología y actividades– (Broyna, 2006, 146). Las adaptaciones identificadas en los estudios seleccionados se han clasificado de acuerdo con esta descripción. En el cuadro se emplearán las siglas AAC para designar las adaptaciones de acceso al currículum; ANS para las adaptaciones no significativas y AS para las significativas.

La tecnología asistida o asistiva es una de las adaptaciones frecuentemente empleada por las personas en condición de discapacidad como apoyo para la realización de tareas o actividades cotidianas. Ésta es “cualquier herramienta utilizada para permitir a individuos con discapacidades o necesidades especiales verse involucrados en las mismas actividades de sus pares sin discapacidad” (Borja, 2012, 11). Con frecuencia este tipo de tecnología está presente en herramientas de uso cotidiano y que no fueron pensadas para cumplir esta función específica; las sillas de ruedas, los apoyos auditivos o las computadoras con lectores de pantalla instalados son ejemplo de tecnología asistida. Éstos últimos son un tipo de software

que “permite la utilización del sistema operativo y las distintas aplicaciones mediante el empleo de un sintetizador de voz que lee y explica lo que se visualiza en la pantalla” (Luján, 2017).

Asimismo, una de las estrategias que destacan los autores es el sistema de tutoría o tutoría entre pares, en donde un compañero o el mismo profesor funge como tutor del alumno que requiere de apoyo para realizar determinadas tareas o durante su permanencia en la clase. Esta estrategia fomenta el aprendizaje cooperativo y la interacción (Comisión Europea, 2012).

Otras estrategias utilizadas por los docentes son el modelado y repetición [*modeling and repetition*] para reforzar las lecciones. EL modelado, de acuerdo con Zubiaur (2005) es una estrategia de aprendizaje por observación vinculada a la adquisición de habilidades motrices y consiste en transmitir información mediante un modelo –como el profesor–o demostración de una acción para que lo observado sea ejecutado, memorizado y reproducido posteriormente por quien aprende. En este sentido, se observa que esta estrategia es mayormente empleada por los docentes de asignaturas de instrumento o aquellas que impliquen movimiento.

| Estrategia o adaptación | | | | | | | Autor | | | | | Categoría |
|--|----------------|--------------|--------------|-----------|--------------|------------------------|--|------------|--------------|-------------|-----------------------|-----------------------------|
| | Hammel, 2001 a | Hammel, 2004 | Blanco, 2006 | Han, 2010 | Abramo, 2012 | Comisión Europea, 2012 | Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013 | Culp, 2014 | Rivera, 2015 | Roper, 2015 | NACIONES UNIDAS, 2016 | |
| Trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación o expertos en el tema | X | | x | x | x | x | | | x | X | x | Aprendizaje cooperativo |
| Sistema de tutoría o tutoría entre pares | | x | | x | | x | | x | x | X | X | Aprendizaje cooperativo |
| Modelado y repetición | | | | x | | | | | X | | | Aprendizaje por observación |
| Recursos y materiales dirigidos a los cuatro modos de aprendizaje [auditivo, visual, táctil y kinestésico] | | x | | | x | x | | x | x | | | AAC |
| Diferentes formas de comunicación dentro de la clase | | | | | | | | | | | x | AAC |
| Permitir el uso de tecnología asistida en situaciones de aprendizaje y evaluación | | x | | x | | | x | x | x | | x | AAC |
| Cambiar la configuración del aula | | x | | | | | | | x | x | x | AAC |
| Elegir un asiento de fácil acceso | | | | | | | | | x | | | AAC |
| Libros y partituras de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes [resaltados, aumentados, simplificados, etc.] | | x | | | x | | | | X | x | x | AAC |
| Proporcionar materiales [textos, partituras, etc.] con antelación para realizar adaptaciones pertinentes | | x | | | | | | | | | | AAC |
| Prestación de materiales en un formato alternativo | | x | | | x | | | x | X | | x | AAC |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|---|-----|
| [grabaciones, en sistema braille, etc.] para la enseñanza-aprendizaje de partituras o lectura de textos. | | | | | | | | | | | | |
| Proporcionar al estudiante más tiempo en la realización de alguna tarea | X | | | | | | x | | | X | x | ANS |
| Modificaciones en las actividades para que todos los estudiantes participen | X | | | | | | | | | | | ANS |
| Métodos de evaluación alternativos | | | | x | | | x | | | | x | ANS |

Tabla 4. Estrategias o adaptaciones para la atención a estudiantes con discapacidad visual.

2.2.4. Actitudes

En los trabajos referidos se identificaron algunas actitudes de los docentes que, de manera general, permiten crear entornos inclusivos de aprendizaje. Cabe destacar que aprenderse el nombre de los estudiantes es un asunto importante en el caso de la atención a los estudiantes con discapacidad visual, puesto que dicho estudiante tendrá la seguridad de que alguien –en este caso el profesor– se está dirigiendo a él.

| Contenido | | | | | Autor | | | | | |
|--|-----------------------|----------------|--------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------------|------------|-------------|-----------------------|
| | Booth y Ainscow, 2000 | Hammel, 2001 a | Hammel, 2004 | Blanco, 2006 | Ballantine y Mills, 2007 | Abramo, 2012 | Comisión Europea, 2012 | Culp, 2014 | Roper, 2015 | NACIONES UNIDAS, 2016 |
| Mostrar altas expectativas hacia los estudiantes | x | | | x | | | | x | | X |
| Ser flexible | | | x | | | | | x | | |
| Ser positivo | | | x | | | | | | x | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|---|---|---|--|---|
| Evitar frases con connotaciones negativas relacionadas con la discapacidad | | | | | | x | | | | |
| Anteponer siempre "persona con" a la condición | | | | | | x | | | | |
| El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante | x | | | | | | | | | |
| Evitar el uso de etiquetas en el alumnado | X | | | | | | | | | X |
| Dirigirse al alumno con respeto por su nombre por el que desea ser llamado | x | | | | x | | x | | | |
| Valorar las diferencias entre el alumnado | x | | | x | | | x | | | |
| Evitar comparaciones entre el alumnado | x | X | | x | | | | x | | |
| El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo | x | | | | | | | | | |
| Evitar el clasismo, racismo, sexismo homofobia o actitudes en contra de las personas con discapacidad u otros comentarios discriminatorios | x | | | | | | | | | |
| Se muestra abierto a recibir recomendaciones o comentarios de sus colegas en relación con la docencia | x | | | | | | | | | |
| El profesorado presta atención a todos los alumnos de forma equitativa | X | | | | | | | | | |

Tabla 5. Actitudes relacionadas con las prácticas inclusivas.

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

En este apartado se describirá el contexto general y específico en el que se enmarca la investigación. En primer lugar, se mencionarán algunos datos estadísticos que dan cuenta de la poca inserción de las personas en condición de discapacidad al ámbito educativo y laboral. Asimismo, se proporcionará un panorama general sobre el desarrollo de la enseñanza musical para las personas en condición de discapacidad en el contexto mexicano a través de algunas fuentes consultadas, a fin de observar las perspectivas educativas predominantes, identificar las instituciones donde ésta se ha impartido y los tipos de discapacidades que presenta la población que se ha insertado a las instituciones de educación musical. Posteriormente se señalan algunas percepciones sobre el ejercicio profesional de la música, a partir del análisis de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados con discapacidad visual de la Facultad de Música de la UNAM.

Por último, se describe el contexto de la institución en donde se realizó la presente investigación. Es decir, una breve historia sobre el trayecto de la Facultad de Música de la UNAM, la dinámica y características de esta institución y los proyectos y servicios que ahí se brindan en atención a la población estudiantil en condición de discapacidad.

3.1. La Inserción educativa y laboral de las personas con discapacidad en el contexto mexicano

Como ya se ha mencionado antes, México es uno de los Estados Partes que está comprometido a cumplir con lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por lo que sus principios se han incorporado y fundamentan las leyes—incluidas las antes citadas— y programas nacionales —como el *Programa Nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad (2014)*—, los cuales hacen énfasis en el derecho de la educación inclusiva de las personas en condición de discapacidad, así como el empleo en

igualdad de oportunidades de las mismas. No obstante, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] evidencia las desventajas de dicho grupo poblacional en su inclusión en el ámbito educativo y laboral, resaltando cifras que muestran la deserción escolar y el desempleo de este colectivo.

El último censo realizado por el INEGI muestra que en el año 2010 el 5.1 % de la población total (5739270 personas) reportaban algún tipo de discapacidad y para el 2014 la prevalencia de la discapacidad era del 6%, siendo las principales causas las enfermedades y la edad avanzada con un porcentaje del 41.3% y del 33.1% respectivamente (INEGI, 2010 y 2015). Esto nos indica que un gran número de personas ha adquirido o puede adquirir una discapacidad en algún momento de su vida, razón por la que deberíamos ocuparnos más en la atención a todo lo relacionado con esta temática, puesto que nadie está exento de vivir esta condición.

Respecto a los porcentajes de asistencia escolar, el INEGI (2015, 9-11) refiere que ésta “se mide a partir de los tres años y es un indicador sobre el nivel de inclusión de la población con discapacidad en la educación”. Mientras el 64.5% de la población entre los tres y 29 años de edad asiste a la escuela, 46.5% de las personas con algún tipo de discapacidad lo hace. Las que mayor asistencia escolar reportan son aquellas que presentan dificultades para ver, aun usando lentes (42.4%), para aprender, recordar o concentrarse (36.5%) y dificultades para hablar o comunicarse (27.5%). También se observa que las cifras de personas con discapacidad que asisten a la escuela disminuyen conforme es más alto el nivel educativo, pues el 44.7% cuenta con estudios de primaria, el 15.3% de secundaria y solo el 5.7% reportó haber cursado estudios de nivel superior, incluidos los de licenciatura profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado.

Subirats, Goma y Brugué (2005, 72) destacan que “la desescolarización a edades obligatorias es uno de los factores de exclusión social más graves que pueden sufrir las personas que se encuentran en desventaja por situaciones de riesgo, marginación y/o exclusión previa”. Agrega que la falta de escolarización no solo representa “una exclusión respecto del propio sistema educativo” sino que

“constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales y, en especial, de la esfera laboral”.

Por ello no es de extrañarse que el porcentaje de personas en condición de discapacidad que está activa económicamente en México sea menor al de las personas que no están en esta condición. El INEGI (2015, 12) señala que la tasa de participación económica “representa a la población de 15 y más que trabaja o que busca activamente insertarse en el mercado laboral” y en el 2014 para la población en situación de discapacidad dicha tasa corresponde al 39.1%, 25.6 puntos porcentuales por debajo de la población sin discapacidad. De acuerdo con el género, en ambos grupos poblacionales la tasa de participación de los varones supera al de las mujeres.

Sin embargo, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018 reporta que la tasa de participación económica es del 29.9% para la población en condición de discapacidad, frente a un 57% de personas que no reportan esta condición. La tasa más alta corresponde a las personas con dificultades para ver con un 35.3%, seguida de aquellas que presentan dificultades para escuchar con el 29.7% y para caminar o moverse con el 27.1% (*Diario Oficial de la Federación*, 2014).

Respecto a la ocupación que desempeñan las personas en situación de discapacidad el censo de población realizado por el INEGI en el 2010 (referido en el *Diario Oficial de la Federación*, 2014) señala que “de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 22 lo hace como trabajadoras en actividades elementales y de apoyo, 18 son trabajadores agrícolas, 16 laboran en tareas de comercio o ventas, 14 son artesanos, 10 profesionistas y técnicos, 8 realizan tareas de servicios personales y vigilancia, 6 trabajan como operadores de maquinaria, 3 como auxiliares administrativos y 2 son funcionarios, directores o jefes”. En cuanto a la posición que ocupan en el trabajo el mismo censo menciona que “de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 39 son empleados u obreros, 38 trabajan por cuenta propia, 6 son jornaleros o peones, 6 ayudantes, 5 trabajan para la familia sin pago y 3 son patrones o empleadores”. Esto nos muestra que predomina un perfil

ocupacional de baja cualificación, probablemente debido a la falta de escolarización y a las dificultades que se presentan para acceder o permanecer en el sistema educativo o/y dentro del ámbito laboral.

Aunado a lo anterior, la Encuesta Nacional sobre la Percepción de la discapacidad en México realizada en el 2010 señala que al 10.8% de las personas con discapacidad que han buscado trabajo, alguna vez se los han negado por causa de su particularidad biológica conductual y que de las que asisten a la escuela, “el 14.2% reporta que ha sido excluido de actividades, 6.2% ha sido ignorado y 5.1% ha sido rechazado” (referida en el *Diario Oficial de la Federación*, 2014). Todas estas cifras dan cuenta de que la particularidad biológica conductual de las personas condiciona su participación social y que el proceso de inclusión educativa y laboral se desarrolla de manera lenta, puesto que los porcentajes de inserción de las personas en condición de discapacidad en dichos ámbitos aún es muy bajo. El tipo de particularidad biológica conductual, junto con otras variables como el género, la clase social, el origen, entre otros factores, también hacen que estas cifras aumenten o disminuyan.

3.1.1. La enseñanza musical para las personas con discapacidad en México

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, en las llamadas escuelas especiales mexicanas surgidas en el siglo XIX se enseñaba algún oficio y la música era una parte complementaria de la instrucción que ahí se impartía. De acuerdo con la información recabada, se observa que las instituciones que mayormente reportan o hacen alusión a alguna forma de enseñanza musical son las que atienden a las personas con discapacidad visual.

Según la Secretaría de Educación Pública [SEP] en la Escuela Nacional para Ciegos destacó desde sus inicios el adelanto que mostraban los estudiantes en el aprendizaje de la música, así como la importancia de la enseñanza musical, pues Se sabe que en 1873 se impartían clases de música y canto “a través del aprendizaje de instrumentos como violín, flauta, oboe, fagot, arpa, piano y bandolón”

(SEP, 2010, 46). Para 1877, la ahora Escuela Nacional para ciegos, a cargo de Antonio Martínez de Castro se dividió en dos secciones, una para mujeres y otra para hombres.

La educación primaria se cursaba en cuatro años “en los que se abordarían tres aspectos de instrucción: intelectual, musical e industrial”; la secundaria también se cursaba en cuatro años y “la música se impartiría simultáneamente a la parte académica, familiarizando al niño ciego con algún instrumento musical, el canto coral, la teoría de la música, el solfeo y por último la escritura de la música” –aunque sobre las características de ésta no se proporciona más información–; tres horas diarias eran destinadas para el aprendizaje del instrumento y una hora para las clases de solfeo (SEP, 2010, 46-47).

Hasta el 2010 la SEP señala que entre los cursos que se impartían en dicha institución está el de música, integrado por cinco campos: “instrumental (aprendizaje de un instrumento musical); campo vocal (técnica, canto coral, lírica); campo solfístico (solfeo, armonía, musicografía); campo histórico (historia de la música y del arte) y campo teórico (lírica infantil, apreciación musical y armonía)” (2010, 282).

A mediados del siglo XX se encuentra otra referencia a la enseñanza de la música como parte de la instrucción que recibían los estudiantes del Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales, pues se incluían materias denominadas “especiales” en los grados de primero a sexto de primaria. Dentro de estas materias, las mujeres tomaban clases de tejido –de telares a mano, con agujas y gancho, entre otros–, costura a mano y a máquina, “economía doméstica, mecanografía en braille y de uso común, piano y trabajos manuales de remallado”; los varones recibían adiestramiento en agricultura y avicultura, tenían talleres de hojalatería, carpintería y electricidad, así como clases de “música instrumental”, entre otras (SEP, 2010, 51). Para la década de los años setenta, había clases de “bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano” (SEP, 2010, 108).

Sin embargo, a mediados del siglo XX, la música también empezó a formar parte de tratamientos terapéuticos, como en el caso de la Clínica de Ortolalia, dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía desde 1952, que desde 1958

integró la “terapia musical” en el tratamiento de niños diagnosticados con problemas de lenguaje (SEP, 2010, 66). En la actualidad, dos instituciones orientadas a la enseñanza musical profesional cuentan respectivamente con un taller que emplea la música como herramienta terapéutica; la información se ha obtenido de publicaciones periódicas a partir de entrevistas realizadas a los coordinadores de los proyectos, a falta de otro tipo de fuentes escritas.

Por un lado, está el Grupo de Inclusión Musical [GIM] de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], el cual de acuerdo con algunas fuentes (Notimex, 2015 y Salas, 2015) surgió en el 2013 a partir del proyecto “Aplicaciones de la Musicoterapia Didáctica” y está conformado por estudiantes con discapacidad intelectual y motriz. Entre los objetivos de este programa, cuya duración es de cuatro semestres, está lograr la integración de dichos estudiantes en el ámbito escolar y laboral, así como mejorar el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales a través de la música.

Asimismo, en la Facultad de Música perteneciente a la UNAM existe un taller de musicoterapia coordinado por la maestra Adriana Sepúlveda Vallejo y el Proyecto Permanente para Apoyar la Formación Musical Profesional de Alumnos con Discapacidad Visual, los cuales se describirán a detalle más adelante, por ser parte del contexto de esta institución. Sumado a lo anterior existen evidencias registradas en publicaciones periódicas (*UniVerso*, 2012; Aquino, García e Izquierdo, 2012; Agencia de Noticias, 2013; *La Jornada*, 2015; por mencionar algunos) que muestran la inserción de estudiantes con discapacidad – principalmente visual– en otras instituciones de enseñanza musical profesional –como la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, el Centro de Desarrollo de las Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima y el Conservatorio Nacional de México– y el egreso de las mismas.

El siguiente cuadro resume la relación entre la función que desempeñaba la música en determinado periodo, las perspectivas educativas predominantes y algunas de las instituciones en donde se identificó la enseñanza musical dirigida a

las personas en condición de discapacidad, mostrando de manera general el desarrollo de ésta.

| Periodo | Perspectiva predominante | Institución | Uso de la música |
|--------------------------|---------------------------------|---|--|
| Finales del siglo XIX | Educación especial | Escuela Nacional para Ciegos | La música se enseñaba como oficio |
| Mediados del siglo XX | Educación especial | Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos | Formación complementaria |
| Mediados del siglo XX | Normalización | Clínica de Ortolalia [dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía desde 1952] | Herramienta terapéutica |
| Finales del siglo XX | Integración | Facultad de Música-UNAM | Herramienta terapéutica y enseñanza de la música |
| Principios del siglo XXI | Integración e inclusión | Facultad de Música-UNAM. Facultad de Música-UANL. Facultad de Música-UV. Centro de Desarrollo de las Artes-UJAT. Instituto Universitario de Bellas Artes-UCOL. Conservatorio Nacional de Música de México. | Herramienta terapéutica y enseñanza profesional de la música |

Tabla 6. Desarrollo de la enseñanza musical para personas con discapacidad en México.

3.1.2. La música como profesión

En los porcentajes antes presentados resulta incierto saber cuántas personas en situación de discapacidad ejercen actividades relacionadas con el ámbito artístico de manera profesional y mucho menos en el ámbito musical. Tampoco se sabe cuántas logran ingresar a una licenciatura en música, en qué condiciones realizan sus estudios, cuántas egresan, si la particularidad biológica-conductual determina la elección de la licenciatura, entre otras interrogantes. No obstante, a través de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados de la Facultad de Música de la UNAM, se pueden deducir algunas percepciones sobre el ejercicio profesional de la música, a sabiendas de que es una realidad parcial y recortada al considerar únicamente la opinión y experiencia de un pequeño grupo de personas en condición de discapacidad.

Podría decirse que el ejercicio profesional de la música fluctúa entre las dos orientaciones propuestas por Freidson (1997) y descritas en el capítulo anterior. Si bien en Occidente se reconoce la importancia de la enseñanza musical desde la antigüedad, no es hasta la instauración de la iglesia católica, que ésta se institucionalizó en catedrales, monasterios y conventos y, tal como señala Mesa (2013, 39), esta fue la “institución más influyente en los modelos pedagógicos que desde el Régimen Colonial se aplicarían en América Latina; además, durante los siglos XII y XIII se observa la fundación de universidades, algunas vinculadas con la iglesia, como la de París y la de Salamanca, en donde también se desarrolló la música. De modo que la enseñanza musical responde a la primera orientación, pues se esperaba que los músicos desarrollaran este arte de acuerdo con un conjunto de normas y criterios.

No obstante, sin hacer un recorrido exhaustivo del desarrollo profesional de la música, basta recordar que durante mucho tiempo el músico desempeñó su profesión bajo el auspicio de la iglesia o la nobleza, es decir, que cumplía una función y ocupaba determinada posición en la sociedad acorde a su profesión; y no fue posterior a la segunda mitad del siglo XVIII que algunos músicos empezaron a trabajar de manera independiente (Santiago, 2014, 37-38). De modo que, de

acuerdo con estas características, el papel del músico profesional se relaciona también con la segunda orientación propuesta por Freidson.

Como cualquier otra profesión, la música brinda la posibilidad de desarrollar habilidades, servir a otros y recibir una remuneración económica por ello. Parte de lo anterior se refleja en la mayoría de las respuestas de los estudiantes y egresados con discapacidad visual entrevistados, al preguntarles por qué habían decidido estudiar la licenciatura en música elegida.

En primer lugar, los estudiantes señalan el entorno y las habilidades musicales que ya poseían como factores que orientaron su elección y gusto por la música. “Primero, obviamente porque es el instrumento que me gusta [piano]. Desde chiquito descubrí mis habilidades y porque gracias a Dios encontré personas que me condujeron aquí a la Facultad de Música, porque si no hubiera conocido a esas personas, yo creo que no estaría yo aquí” (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016). Otro entrevistado señala: “Porque me gustó, me interesó y como ya traía el don de la música desde antes... más que nada era lo que más se me facilitaba” (entrevistado B, 8 de febrero de 2017).

Otra de las causas que refieren los entrevistados es su interés por profundizar su preparación musical de manera profesional. “Pues por el gusto de ser cantante, por un lado. Y por otro, ya que existía ese gusto, pues poderme preparar mejor para que no se quedara sólo en el hecho de ser cantante, dijéramos, sino que hubiera una preparación musical más profunda ¿no?” (Entrevistado D, 9 de febrero de 2017). (...) “quería ser músico profesional. Porque yo ya era músico lírico, pero quería conocer toda esa música de los maestros ¿no? Profesionales, de la historia... de una forma profesional (entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Pero aquí se detecta una cosa más. En la actualidad la formación del músico profesional dentro de instituciones educativas formales oscila entre los siete y diez años, duración aproximada a la de un profesional de la medicina. No obstante, por lo menos en México, el reconocimiento social sobre la labor del músico es menor al de otras disciplinas; lo cual se manifiesta en el desconocimiento de lo que implica estudiar una licenciatura en música, en percepciones como que de la labor musical

no se puede vivir dignamente, o que para ser músico no se necesita estudiar. Así, la distinción entre el denominado músico profesional y el músico lírico o popular adquiere una particular importancia, percibiendo la preparación musical de este último por debajo de la del primero, aunque muchas veces ello no sea así en la realidad. Estas construcciones sociales se manifestaron en otros fragmentos de las entrevistas y en una conversación con uno de los egresados posterior a la misma. Un entrevistado señaló que una de las dificultades a las que se enfrentó al ingresar a la licenciatura fue la culminación de sus estudios anteriores –secundaria y bachillerato– para poder presentarse al concurso de selección.

(...) Yo tuve el problema de que no tenía la preparatoria, entonces tuve que hacer mi examen de la preparatoria y después hacer el examen de la UNAM, de ingreso a la UNAM, porque... bueno yo... la verdad es que se me dificultaba mucho leer y este.... Y la verdad ya.... Como no tuve apoyo de parte de los profesores y tampoco me había yo –¿cómo se llama? – rehabilitado, me salí de la escuela; me salí de la escuela y empecé a tocar como músico lírico. Entonces ese fue mi problema en realidad, o sea, el que tenía que poner al corriente en mis estudios... de hecho desde la secundaria. Tuve que hacer mi examen de secundaria y después el de la preparatoria para poder entrar a la licenciatura. Yo no sabía que a los músicos les pedían preparatoria [sonríe, énfasis agregado] (entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Otro de los entrevistados también da cuenta de estas percepciones, pues al preguntarle sobre los apoyos que le facilitaron su estancia en la licenciatura refirió el apoyo familiar como uno de ellos, señalando que éste es “inherente desde la hora y punto que decidimos estudiar música” y agrega: “Pues ya el hecho de no decir ‘Y ¿de qué vas a vivir? Y ¿qué vas a hacer?’” ... Yo creo que de ahí ya el apoyo familiar es algo que está” (entrevistado D, 9 de febrero de 2017). Asimismo, fuera de entrevista, otro de los egresados me comentó que en la actualidad se dedica más a la “música popular” que a la “música clásica”, argumentando la falta de partituras en lectoescritura braille y a la inversión de tiempo considerable para memorizarlas, por lo que resulta más complicado tener un repertorio listo para realizar conciertos continuamente.

Yo prácticamente tengo medio pie fuera de la música clásica.... Porque que te dicten las partituras o memorizarlas se lleva mucho tiempo. Y si puedo orejear una cosa o hacer un guioncito y hacer un cifrado –porque gracias a Dios tengo buen oído– insisto, con el nivel de armonía que tomé con muchos maestros, es

lo que me ha abierto la puerta, es la verdad. Es lo que más me gusta, porque también hay muchos maestros muy cuadrados que [dicen]: “¡no, estudien algo serio!” “la música popular es chafa, odiosa y el otro”. Pero a mí desde niño me gustó tanto como un buen jazz, como un buen tango, como una cosa difícilísima de cumbia de acordeón de Colombia ¿no? Cosas así súper difíciles que perdón, tampoco cualquiera toca ¿no? Entonces yo sí estoy abierto a todo eso, a la música muy moderna, estar estudiando siempre armonía contemporánea [sic] y a darle ¿no? (entrevistado F, diario de campo, 9 de marzo de 2017).

Dos de los entrevistados consideraron otras razones para hacer la elección de la licenciatura, tales como las ventajas y demanda que podría tener sobre otra, es decir, tener una mayor posibilidad de ingreso.

(...) creo que la enseñanza musical es una parte importante para el desarrollo de los niños. En el caso de los niños, porque yo trabajo... la mayor parte de alumnos que tengo son niños. Entonces considero que la educación musical es parte de su desarrollo de los niños. (...) EN primer momento quería ser instrumentista, después quería entrar al área de canto y ya finalmente me decidí por la educación musical y algunos profesores me hablaron un poquito de las ventajas de esta licenciatura. Por eso fue por lo que yo elegí entrar a Educación Musical (Entrevistada E, 14 de febrero de 2017).

Porque a mí el acordeón... o sea te digo que los principales instrumentos de lo que toco son piano y acordeón. Y la verdad es que el piano estaba muy peleado. Estaba... en aquella época había alrededor de 120 maestros de piano y estaban llenos. Sí tocaba piano, pero no a tal nivel y acordeón también era mi... eran mis dos consentidos, entonces lo que inclinó tantito la balanza fue eso, que el piano estaba muy competido para entrar y acordeón a la primera audición... o sea había nada más en aquella época como cinco o seis alumnos de acordeón. Entonces se me facilitó mucho el ingreso, por ahí fue (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

Ninguno de los entrevistados refirió que su particularidad biológica haya determinado la elección de su profesión. Por el contrario, responde a los intereses personales de cada uno, a la potencialización de sus habilidades y, probablemente, a la exigencia Social De validar sus conocimientos musicales a través de una institución educativa formal.

3.2. La facultad de Música de la UNAM

El nacimiento de la Facultad de Música, antes Escuela Nacional de Música, data de 1929, tras la autonomía de la entonces Universidad Nacional de México. La facultad fue fundada por un grupo de profesores y estudiantes de la Escuela de Música, Teatro y Danza, ahora Conservatorio Nacional de Música, después de la separación de ésta de la universidad, pues la prioridad de este grupo era la formación profesional de los músicos bajo un enfoque científicista y social, espíritu apegado al que proponía la universidad.

Bajo la polémica y un panorama político incierto el 7 de octubre de ese mismo año fueron inaugurados los cursos en la facultad. Pero ganarse un lugar dentro de la universidad como “campo de estudios artístico-musicales” no fue fácil, pues al poco tiempo la facultad fue cuestionada por la falta de personal calificado para otorgar algunos grados, como el de Doctor en Música, así como por el tipo de población que admitía, la cual “abarcaba estudiantes de edades que normalmente eran ajenas a los fines propios de la universidad –niños y jóvenes de secundaria–; así, en 1935 cambió su nombre a Escuela Superior de Música (Aguirre, 2006, 107).

Durante las décadas siguientes prevaleció el modelo de conservatorio y fue hasta 1968 que la entonces Escuela Nacional de Música estuvo en verdaderas posibilidades de ofertar cuatro licenciaturas en música –carreras de compositor, pianista, instrumentista y cantante– y dos carreras técnicas –Músico escolar y Folklorista en Música–. Sin extenderme más en la historia de la facultad, el proceso de estabilidad y reconocimiento de la institución ha sido largo y complejo, con resultados sobresalientes en los últimos años. En el 2006 se abren siete campos de conocimiento que constituyen el Programa de Maestría y Doctorado en Música y en el 2008 se renuevan los planes y programas de estudios para dar respuesta a las necesidades de la “universidad moderna”, con líneas de formación musical, humanístico-social, educativa, investigación y multidisciplinar. En 2011 se logró la acreditación de las seis licenciaturas –Canto, Composición, Educación Musical, Etnomusicología, Instrumentista, Piano – que oferta actualmente esta institución ante el Consejo de Acreditación de la Educación Superior de las Artes (Consejo

Técnico de la Escuela Nacional de Música, 2014, 1) y en el 2014 a esta institución se le reasignó el estatus de facultad.

Además de las licenciaturas, en la Facultad de Música se encuentra el Centro de Iniciación Musical (CIM), “dedicado a la introducción musical de los niños y jóvenes de primaria y secundaria”, el Ciclo Propedéutico –curso con una duración de tres años, cuya acreditación es requisito para ingresar a la licenciatura–, que recibe a estudiantes con bachillerato concluido o en curso y el Programa de Educación Continua, programa y plataforma creados bajo el concepto de “formación a lo largo de toda la vida”; este último oferta cursos y talleres sabatinos independientes al sistema escolarizado (Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Música, 2014, 6).

En torno a las acciones realizadas en atención de los estudiantes con discapacidad, dentro de la facultad se desarrollan dos proyectos coordinados por la maestra Adriana Sepúlveda. EL primero, Educación Musical para Personas con Capacidades Diferentes, pertenece al área de Educación Continua y está dirigido a niños y jóvenes con discapacidad intelectual principalmente. Éste cuenta con un programa específico de actividades que responde a sus edades y necesidades terapéuticas específicas y la permanencia de los beneficiarios también depende de las circunstancias de cada uno. Entre las actividades que se desarrollan en dicho taller están el dibujo, el teatro y la danza; asimismo, trabajan la psicomotricidad y la ejecución de instrumentos durante dos horas a la semana; adicionalmente algunos alumnos “toman clases de piano o teclado” (*Boletín UNAM*, 2008; Sepúlveda, 2016).

Actualmente asisten 28 estudiantes con algún tipo de discapacidad. En este taller también se evalúa el desarrollo de habilidades cognitivas, de comunicación, integración, participación y socialización de los beneficiarios. Sepúlveda (2016) destaca que los estudiantes que asisten al taller de musicoterapia no han podido realizar estudios profesionales de música, ya que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual no podrían cursar una carrera universitaria, creencia ampliamente extendida – aunque Rafael Almendros, el primer trompetista con Síndrome de Down titulado en España (Calderón, 2010 y 2014) , demuestra

que esto no es así– o porque muchos de ellos rebasan los límites de edad estipulados en las convocatorias de ingreso a los diferentes niveles de enseñanza musical. Por otra parte, quienes realizan estudios o cursos dentro del área de Educación Continua no reciben un título profesional, ya que no cumple con la legislación universitaria.

Este proyecto funciona en gran parte por el apoyo de los prestadores de servicio social, tal como lo menciona la maestra Sepúlveda:

EL primer objetivo es que la gente sea feliz. La mayoría de los chicos son personas ya con bastante edad. Digamos, tengo gente hasta de 40 años. Tú los ves y parecen jóvenes de 18 o 20, pero bueno, tienen 35 o 40 años, tienen ya tiempo aquí y venían las mamás y me decían: “maestra por favor acéptelos”. Ya fui aquí y no quieren, ya fui allá y no quieren, ya fui acá y no”. Y yo dije: “pues tienen razón” y aquí los muchachos me respondían y no dejo de reconocer que el equipo que tengo, que ha entrado al servicio social, los amo, pienso que es un proyecto que de veras –aunque esto no se debe decir aquí en la universidad– es un proyecto de Dios. Porque yo no he tenido a ninguna persona que haya hecho el servicio social conmigo que haya sido negativa o que yo te dijera: “qué horror, para qué lo acepté”. Es gente que, en lugar de hacer uno o dos años de servicio, se han quedado hasta seis, siete años. Entonces eso es vocación, amor a lo que están haciendo (Sepúlveda, 15 de marzo de 2017).

También se desarrolla el Proyecto Permanente para Apoyar la Formación Musical Profesional de Alumnos con Discapacidad Visual, que contempla el ingreso de los estudiantes con esta característica a alguna de las seis licenciaturas ofertadas, así como al Programa de Maestría y Doctorado en Música. En la actualidad se reporta un número de cinco alumnos titulados, un alumno en proceso de titulación y cinco alumnos cursando sus estudios en distintas áreas y niveles – tres en el CIM, dos en la licenciatura y uno en el área de posgrado–; también se está implementando la enseñanza de la musicografía braille desde el Ciclo de Iniciación Musical y se refiere la participación destacada de estudiantes con discapacidad visual en concursos nacionales e internacionales, (*El Universal*, 2012; *Boletín UNAM*, 2013; *Gaceta UNAM*, 2014 y Sepúlveda, 2016). Pero estos logros llevaron tiempo, tal como lo expresa la profesora.

Bueno, básicamente el primer objetivo para los chicos ciegos fue luchar para que los aceptaran como cualquier otra persona. Entonces eso se logró, luego

me puse a estudiar *braille*, me puse a estudiar musicografía. Cuando llegó Toño, viene su mamá y me dice: “maestra ¿podría aceptar a José Antonio?” “no, pues yo nunca he aceptado a gente ciega”, “Pues es que me mandaron para acá”. Y yo dije “no, si le digo no, va a salir”. Y le dije: “bueno, pero me vas a tener que enseñar muchas cosas, pero vamos a aprender juntos” (Sepúlveda, 15 de marzo de 2017).

Como se puede observar ambos proyectos surgieron en respuesta a la demanda de personas con discapacidad que deseaban ingresar a esta institución y, de acuerdo con la profesora, en el primer foro sobre la misión de la entonces Escuela Nacional de Música, realizado en 1995 se puso de manifiesto el compromiso que tiene la UNAM y particularmente la FaM con las personas con discapacidad en el campo de la educación musical. No obstante, al preguntarle a la profesora Sepúlveda sobre los apoyos que ha recibido por parte de la institución para continuar con estos proyectos refiere que éstos dependen fundamentalmente de la disposición de los directores de la facultad.

El apoyo ha sido de hablar, no todas las personas han sido así. Luis Alfonso, gracias a él se pudo abrir esto. Y entonces cuando se fue, pues me dice: “ahora te toca a ti continuar con esto”. Yo iba y hablaba con los directores, algunos muy amables, otros me decían: “no cuentes conmigo, no cuentes conmigo”. Y le digo “claro que voy a contar contigo. ¿cómo? Pues con que no me corras, punto”. Entonces: “ah *ok*. Así sí te apoyo”.

Y luego en el momento en que venían a hacer algún reportaje de lo que quieras, de Televisa o de TV Azteca y entonces yo decía –no era cierto eh–: “oye, por qué no entrevistan al director, pues yo creo que él se pondría muy feliz”. “¡Sí! ¡Claro que sí!”, me decían los de la tele. Y entonces yo iba volada a la dirección: “que se mueren de ganas por entrevistarte, quieren ver por qué te abriste al proyecto”. “¡Claro! ¡claro que sí!”, se arreglaban el traje o lo que trajeran, bajaban a la entrevista y entonces ellos eran los que habían aportado todo. A mí eso no me importa. Lo que me importa es que las puertas estuvieran abiertas (Sepúlveda, 15 de marzo de 2017).

En la actualidad la maestra Sepúlveda (2016) señala que se está trabajando en la formación de personal interesado en la discapacidad en el área de educación musical, brindando asesorías internas y externas. También resalta la importancia de crear una cultura sobre la discapacidad dentro de la comunidad de la facultad que vaya más allá del discurso y que se manifieste en las prácticas. Asimismo, las acciones realizadas en torno a la atención de personas con discapacidad deben

empezar a concebirse como parte de las funciones que realiza una institución educativa en respuesta a las necesidades de su comunidad.

Mira, yo siento que realmente no hay una cultura sobre la discapacidad aquí en la escuela. Entonces la gente de lejos dice: “¡ay que padre! ¡qué bonita labor estás haciendo!”. Entonces a ti te cimbra eso porque decirle: “oye, y por qué no me aceptas a un chico que tiene ganas de tocar la guitarra y me lo rechazan, o que tiene ganas de tocar el acordeón y que no lo dejan” ... Entonces la mejor ayuda sería que la gente se abriera y que incursionara como incursionamos cualquier persona que inicia algo ¿no? YO con los estudios que tuve en Alemania y en eso, yo te puedo decir que me sirvieron ¡así! [abre las manos en señal de un movimiento amplio]. Pero que yo basara todo lo que he hecho en todo eso, no (Sepúlveda, 15 de marzo de 2017).

De acuerdo con la entrevista realizada al entonces coordinador de la Biblioteca Cuicamatini, Carlos Cervantes (22 de febrero de 2017), entre los servicios que oferta la Facultad de Música para la atención de los estudiantes con discapacidad visual están la impresión de textos en sistema braille, gracias a la reciente adquisición de una impresora braille; la lectura automatizada y grabaciones en mp3 –con discurso sintético–. Entre los proyectos a futuro está la impresión de partituras en sistema braille, la generación de audiolibros de las grandes obras literarias y la construcción de un cubículo destinado a la impresora braille, como lo señaló el coordinador:

El gran proyecto a futuro es la impresión de partituras en sistema *braille*. Y mi proyecto personal, porque es algo que me interesa hacer, es hacer en audiolibros las grandes obras literarias de la humanidad como la *Iliada*, la *Odisea*, etc. Hasta ahorita tengo revisados 200 títulos de dominio público, es decir que estén en internet y puedan descargarse libremente, porque si no estaríamos haciendo piratería. Se tienen que editar algunas cosas, por ejemplo, pasar del español ibérico al mexicano y cosas así.

También se pretende habilitar una sección especial dentro de la biblioteca, en coordinación con la maestra Adriana Sepúlveda. Ahorita la impresora está aquí arriba, en Fondo Reservado, pero se pretende construir un cubículo que esté en la planta baja, entrando a la derecha. No creo que se construya este semestre, pero ya se solicitó y si no se construye no es por falta de interés mío, sino que uno a veces depende de otras cosas, como decisiones de autoridades... ya saben (Cervantes, 22 de febrero de 2017).

No obstante, días después el coordinador dejó su cargo por razones que desconozco. El 18 de mayo de 2017 tuve un breve encuentro con la nueva

coordinadora de la Biblioteca Cuicamatini para informarme si se siguen brindando los servicios antes mencionados, a lo que me comentó que llevaba algunos días recibiendo una capacitación para el manejo de la impresora braille y el software correspondiente para realizar este procedimiento. Resaltó que su intención es que dicha capacitación también sea recibida por todos los bibliotecarios, a fin de que este servicio sea proporcionado a los usuarios por cualquiera de los bibliotecarios (diario de campo, 19 de mayo de 2017). Sobre el software y equipo disponible para la atención a los estudiantes en condición de discapacidad, se sabe que se cuenta con el programa *Open Book* y *Quick Braille*, con un escáner y la impresora antes mencionada; no obstante, aún no se ha podido adquirir la licencia correspondiente para instalar algún lector de pantalla, ni las del software que permite la impresión de partituras en braille.

Finalmente, se destaca la producción de investigaciones de licenciatura y maestría relacionadas con la lectoescritura musical del sistema braille (Clavel, 2001), el desarrollo de habilidades musicales en niños con discapacidad intelectual (Figuerola, 2011), el desarrollo de habilidades cognitivas después del entrenamiento musical de niños con discapacidad visual (Guerrero, 2012) y propuestas que están en desarrollo o por publicarse.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la justificación de la investigación, las preguntas planteadas y los objetivos de la misma. También se explica cómo se llevó a cabo el estudio, quiénes fueron los participantes; las características de los instrumentos de recolección de datos empleados, así como el diseño y elaboración de algunos de estos instrumentos.

4.1. Justificación de la investigación

EL interés de realizar esta investigación surge, por un lado, a partir de mi experiencia como alumna con discapacidad visual egresada de la Licenciatura en Música - Piano de la Facultad de Música de la UNAM, en donde se realizó el estudio. En esta institución se reconoce la inserción de estudiantes con discapacidad visual principalmente. Se observa su ingreso, permanencia y el egreso de algunos, cumpliendo con las tres principales etapas del proceso de inclusión. Sin embargo, durante el curso de mis estudios observé la escasez o inexistencia de apoyos, materiales, ajustes necesarios y el poco personal capacitado para el uso de los recursos existentes, la prevalencia de prácticas que pueden considerarse discriminatorias y excluyentes, así como la falta de articulación de la facultad con las entidades de la UNAM que brindan atención a los estudiantes universitarios en condición de discapacidad, lo cual dificulta la educación inclusiva.

Aunado a lo anterior, los textos revisados, los antecedentes existentes sobre la enseñanza profesional de la música para personas en condición de discapacidad y el marco contextual muestran la creciente inserción de estos estudiantes en las instituciones de enseñanza musical y en niveles cada vez más altos, mientras que la legislación nacional e internacional promueve y exige un tipo de educación inclusiva. Pero aquí también se observa una falta de vinculación entre las políticas y las prácticas, puesto que la cultura sobre la inclusión, por lo menos en el contexto mexicano, podría decirse que está en construcción. Entonces ¿cómo cursan la

licenciatura en música los estudiantes en condición de discapacidad y en algunos casos cómo logran egresar de ella?

Si bien se reconoce que distintos actores intervienen en el proceso de inclusión ¿cuál de estos actores facilita en primera instancia dicho proceso dentro de la institución educativa? De modo que mi objeto de estudio en esta investigación fue el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual dentro de una institución de formación musical profesional en México, identificando de manera general los apoyos y barreras que enfrentan y centrándome de modo particular en el análisis del rol que juega uno de los actores que más interactúa con los estudiantes dentro de este espacio: el docente.

A partir de estas preguntas iniciales y lo expuesto anteriormente, mi supuesto en la investigación es que usualmente el docente se enfrenta a la falta de materiales, apoyos, información y preparación adecuada para atender las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad en particular y de un alumnado cada vez más diverso en general. Sin embargo, algunos de ellos generan prácticas inclusivas a través de sus actitudes, del empleo de estrategias y la aplicación de determinadas habilidades y conocimientos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que juega un papel importante en la inclusión de los estudiantes en esta condición.

La realización del estudio se planteó en la Facultad de Música, en primer lugar, porque la UNAM, como institución universitaria líder y de vanguardia en América Latina en diversos campos disciplinarios en los que se incluye el musical, debería mostrar los avances respecto a la atención de los estudiantes universitarios que están en riesgo de exclusión por diversas causas y servir de modelo para otras universidades e instituciones educativas que pretendan ser incluyentes. En segundo lugar, porque en esta facultad se ubicó una población significativa de estudiantes en situación de discapacidad y, en tercer lugar, porque se consideró que mi experiencia durante siete años como estudiante de dicha institución me permitiría tener una mirada más cercana del contexto y las dinámicas que ahí se desarrollan.

Los resultados de esta investigación permitirían conocer la situación actual del proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual en la Facultad de Música de la UNAM, proporcionar información indispensable para los docentes que reciban en su cátedra a un alumno con esta característica y así facilitar su inclusión en esta y cualquier otra institución. También se podrían generar nuevas líneas de investigación y contribuir con la creación de recursos didácticos, o en la adecuación del mapa curricular en esta y en otras instituciones de enseñanza musical.

4.1.1. Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas que me planteo en esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan y apoyos que reciben los egresados y estudiantes con discapacidad visual en su formación musical, dentro de la FaM?
- ¿Qué papel juega el docente dentro del proceso de inclusión de dichos estudiantes?
- ¿Qué conocimientos han adquirido los docentes de la Facultad de Música de la UNAM durante su formación profesional o desarrollo personal para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Qué habilidades practicadas por los docentes que han tenido a un estudiante con discapacidad en su clase favorecen el desarrollo exitoso de la educación inclusiva?
- ¿Qué estrategias empleadas por los docentes de esta institución en el proceso de enseñanza – aprendizaje han favorecido la inserción, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Cuáles actitudes de los docentes que han tenido a un estudiante con discapacidad en su clase podrían facilitar el proceso de inclusión?

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Identificar los principales elementos y apoyos que facilitan el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual dentro de la institución y las principales barreras que la impiden.

2. Identificar los conocimientos, las habilidades, las estrategias y las actitudes de los docentes de la facultad de música que favorecen el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual.

4.2. Descripción del estudio

La presente investigación se plantea como un estudio de caso, al enfocarse en la población docente de una institución de formación musical específica. Como señala Stake (2007, 15), en este tipo de estudios el “caso” a estudiar puede ser un niño, un grupo de alumnos o un grupo de profesionales, pero el caso es uno entre muchos en el que se concentra el análisis.

De acuerdo con las preguntas y los objetivos de la investigación, el estudio se desarrolló siguiendo una metodología cuantitativa y cualitativa, por lo que se considera de corte mixto. Según Pérez-Cano y San Cristóbal (2014, 84), los métodos cuantitativos “son aquellos que obtienen medidas, estadísticas y otros datos cuantificables por medio de encuestas o experimentos”, mientras que los cualitativos “pretenden comprender significados, cualidades de experiencia, mundos de sentido subjetivo e intersubjetivo” y algunas de sus técnicas son “la observación, la entrevista, la historia de vida o los grupos de discusión”.

El estudio consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes o egresados con discapacidad visual de las diferentes licenciaturas que oferta la facultad de Música y la aplicación de una encuesta dirigida a los docentes de esta institución que hubieran tenido dentro de su clase a algún alumno en condición de discapacidad; ambas se manejaron de manera anónima. Las entrevistas se realizaron en una sola sesión entre el 22 de noviembre del 2016 y el 15 de marzo de 2017, mientras que La encuesta empezó a aplicarse a mediados de febrero de 2017 y la última se recibió el cuatro de abril de 2017.

Adicionalmente se tuvieron dos conversaciones. Una de ellas fue con el coordinador de la Biblioteca Cuicamatini y otra con la Coordinadora de los proyectos relacionados con la atención a la población estudiantil en situación de discapacidad, por llevar a cabo acciones emprendidas por la FaM en atención a este colectivo y por constituir un apoyo importante referido por los propios estudiantes en el curso de la licenciatura.

4.2.1. Participantes

Los participantes del estudio fueron, por un lado y como ya se ha mencionado, estudiantes o egresados con discapacidad visual de la Facultad de Música de la UNAM. Cuatro de ellos egresaron de las licenciaturas en Piano, Canto, Educación Musical e Instrumentista – Acordeón; uno de ellos estaba en el proceso de titulación al momento de la entrevista. Uno de los estudiantes cursaba el cuarto semestre de la Licenciatura en Música – Canto, mientras que otro había concluido la Licenciatura en Música – Piano y cursaba el sexto semestre de la Licenciatura en Música – Órgano.

Al haber sido una alumna con discapacidad visual egresada de esta institución, conocía con anterioridad a cinco de los seis entrevistados, a quienes se les contactó directamente mediante correo electrónico o llamada telefónica. Para conservar el anonimato, se les asignaron las letras A, B, C, D, E y F de acuerdo con el orden en el que fueron entrevistados.

Por otro lado, se contactó de manera personal y mediante correo electrónico a los docentes que hubieran tenido la experiencia de trabajar con estudiantes en condición de discapacidad. Para ello se recurrió al Secretario de Atención Estudiantil y posteriormente al Secretario Académico, a quien se le solicitó en varias ocasiones una lista con los nombres y asignaturas impartidas por dichos docentes, elaborada a partir del historial académico de los estudiantes con discapacidad visual; debido a la demora de la entrega de esta lista y a fin de corroborar los datos contenidos en ella, elaboré otra con ayuda de los estudiantes entrevistados.

Una vez que tuve los nombres de los posibles docentes participantes, 72 en total, me informé sobre los horarios en los que impartían su asignatura para visitarles en su salón de clase, entregarles y de ser posible aplicar la encuesta personalmente; esta información se pudo consultar abiertamente, pues se encuentra ubicada al exterior de la Sala de maestros y en donde se realiza el préstamo de salones para el estudio de los alumnos. Algunos de ellos habían sido mis profesores, por lo que se les envió directamente el cuestionario a través del correo electrónico.

4.2.2. Asignaturas

De acuerdo con los planes de estudio (2008), mismos que pueden consultarse en la página web de la Facultad de Música, las asignaturas se dividen en teóricas, prácticas y teórico/prácticas. De modo que se mantuvo esta división para clasificar las asignaturas de las cinco licenciaturas de las que egresaron o que cursan los entrevistados, De acuerdo con la descripción del programa de estudios de cada asignatura y las horas teóricas y prácticas señaladas. Cabe destacar que tres egresados cursaron la Licenciatura en Música – Canto, la Licenciatura en Música – Educación Musical y la Licenciatura instrumentista – Acordeón con planes de estudios anteriores a los de 2008 y los programas de estudio de las asignaturas no pudieron ser consultados, puesto que aparentemente no se tenían y a partir de mi solicitud para consultarlos y poder clasificar adecuadamente las asignaturas de estas licenciaturas, la Unidad de Planeación y Evaluación se ha dado a la tarea de recabarlos.

Se contabilizó un total de 58 asignaturas, de las cuales 15 son teóricas, 20 son prácticas y 23 son teórico/prácticas. Los siguientes cuadros muestran las asignaturas de las cinco licenciaturas clasificadas, según los planes de estudio correspondientes. Existen asignaturas de carácter obligatorio en algunas licenciaturas y de carácter optativo en otras, por lo que no se contabilizaron aquellas optativas –identificadas por un asterisco [*]– que aparecen como obligatorias en la licenciatura correspondiente.

| Asignaturas comunes | | |
|---|---|---|
| Teóricas | Prácticas | Teórico/prácticas |
| Historia de la Música Universal | Prácticas Docentes Supervisadas / Prácticas Pedagógicas (plan de 1984 y 1985) | Teoría y Análisis Musical / Análisis Musical (plan 1984, 1985 y 1997) |
| Historia de la Música Mexicana | Música de Cámara a Excepción de Canto y Educación Musical | Investigación Documental |
| Filosofía del Arte / Historia del Arte / Estética Musical (plan de 1984 y 1985) | Lectura a Primera Vista (Órgano y Piano) | Conjuntos Corales (Canto y Educación Musical, planes de 1985 y 1997) |
| Psicopedagogía / Pedagogía Musical (plan de 1984 y 1985) | Armonía al Teclado (Órgano y Piano) | Adiestramiento Auditivo (plan de 1984 y 1997) |
| Seminario de Titulación / Seminario de Tesis (plan de 1984 y 1985) | | |
| Psicología del Arte (plan de 1984 y 1985) | | |
| 6 | 4 | 4 |

Tabla 7. Asignaturas comunes de las licenciaturas en música.

| Licenciatura en Música – Canto (plan de 1985 y 2008) | | |
|---|---|--|
| Asignaturas teóricas | Asignaturas prácticas | Asignaturas teórico/prácticas |
| Italiano | Canto | Ópera Lírica |
| Obligatoria de Elección [Francés o Alemán] | Obligatoria de Elección [Piano Aplicado al Canto o Piano] | Ópera de Cámara |
| | | Obligatoria de Elección [Ópera de Cámara o Teatro Musical] / Conjuntos de Ópera (plan de 1985) |
| | | Obligatoria de Elección [Mélodie, Lied, Música Mexicana o Canción de Concierto Española] |
| | | Actuación Aplicada al Canto / Rítmica y Expresión Corporal (plan de 1985) |
| | | Lenguaje de la Música / Análisis Musical Aplicado a Obras Vocales (plan de 1985) |
| | | Repertorio Vocal |
| 2 | 2 | 7 |

Tabla 8. Asignaturas de la Licenciatura en Música – Canto.

| Licenciatura en Música – Educación Musical (plan de 1997) | | |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Asignaturas teóricas | Asignaturas prácticas | Asignaturas teórico/prácticas |
| Educación Musical Siglo XX | Dirección Coral | Canto Escolar |
| Psicosociología de Grupo | Instrumento Básico – Guitarra | Didáctica de la Música |
| Fundamentos de la Pedagogía | Instrumento básico– piano | Armonía |
| Introducción al Lenguaje de la Música | Conjunto Instrumental Estudiantil | Contrapunto |
| | | Seminario de Educación Musical |
| | | Solfeo y Entrenamiento Auditivo |
| | | Composición Músico-Escolar |
| 4 | 4 | 7 |

Tabla 9. Asignaturas de la Licenciatura en Música – Educación Musical.

| Varias licenciaturas | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Licenciatura en Música | Asignaturas prácticas | Asignaturas teórico/prácticas |
| Instrumentista - Acordeón (Plan de 1984) | Acordeón | Canon y Fuga |
| | Conjuntos Orquestales | Técnicas Estructurales del Siglo XX |
| | 2 | 2 |
| Instrumentista – Órgano (plan de 2008) | Órgano | |
| | Bajo Continuo | |
| | Violín Barroco como Segundo Instrumento | |
| | Introducción a los Estilos Musicales | |
| | 4 | |
| Piano (plan de 2008) | Piano | |
| | Música para Piano de los S. XX y XXI | |
| | 2 | |

Tabla 10. Asignaturas de la Licenciatura en Música Instrumentista – Acordeón, Licenciatura en Música Instrumentista – Órgano y Licenciatura en Música – Piano.

| Asignaturas optativas | | |
|----------------------------------|--|--|
| Asignaturas teóricas | Asignaturas prácticas | Asignaturas teórico/prácticas |
| *Alemán | Informática Musical | Teoría y Diseño Curricular |
| *francés | Introducción a las Técnicas de Grabación | Gestión Cultural de Organismos de Naturaleza Musical |
| Historia del Instrumento Musical | | Planeación, Evaluación y Gestión Educativa de Espacios Institucionales |
| Música y Derecho | | |
| *Historia del Arte | | |
| Inglés | | |
| 3 | 2 | 3 |

Tabla 11. Asignaturas optativas de las licenciaturas en música.

4.3. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios de preguntas abiertas para las entrevistas y de preguntas cerradas para la encuesta. Asimismo, se realizó un diario de campo y se cuenta con las grabaciones de la mayoría de las entrevistas, notas y sus correspondientes transcripciones.

4.3.1. Las entrevistas

La Entrevista se define como “una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos”. Esta puede ser estructurada “cuando se sigue escrupulosamente un cuestionario”, semiestructurada “cuando hay un guion básico que se puede modificar a lo largo de la charla” o a profundidad cuando “la indagación es exhaustiva e instaura un espacio abierto de comunicación que permite que el entrevistado hable libremente, controlando él mismo los tiempos y temáticas abordadas y expresando en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (Pérez-Cano y San Cristóbal, 2014, 115)

En este caso las entrevistas fueron semiestructuradas, partiendo de una guía o guion básico, que permitió profundizar en determinados aspectos de acuerdo con las respuestas del entrevistado. La elaboración y validación de este cuestionario se llevó a cabo mediante su revisión durante las tutorías, sin embargo, al momento de realizar la entrevista se efectuaron preguntas adicionales según el entrevistado y la respuesta en la que se deseaba profundizar.

La entrevista dirigida a los estudiantes y egresados con discapacidad de la FaM (ver apéndice 4) tuvo como objetivo principal identificar los factores y apoyos que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel licenciatura de esta institución y las principales barreras que la impiden, considerando las tres etapas del proceso de inclusión –ingreso, permanencia y egreso–. Adicionalmente se plantearon otras preguntas que permitieron dar cuenta de las condiciones en las que los entrevistados cursaron la licenciatura, confirmar el uso de algunas estrategias empleadas por los docentes y el trato o actitud de los mismos hacia los estudiantes con discapacidad visual, así como obtener más información pertinente para esta investigación.

En primer lugar, se solicitaron algunos datos generales de los entrevistados, tales como el sexo, la edad, la licenciatura, el nivel de discapacidad visual –baja visión o ceguera total–, su situación académica –avance de créditos de la licenciatura, en proceso de titulación o titulado– y el puesto laboral que desempeña en caso de estar trabajando. Posteriormente se indagó sobre los motivos que orientaron la elección de la licenciatura.

La segunda pregunta se enfocó en identificar las barreras de ingreso a la licenciatura, mientras que las siguientes tres preguntas se enfocaron en identificar las barreras que impiden o apoyos que facilitan la estancia o permanencia del entrevistado en la licenciatura. Otras tres preguntas permitieron identificar los apoyos recibidos por parte del docente, entre los que se mencionan algunas acciones, estrategias y adaptaciones señaladas en la encuesta y otras que no se habían considerado. A los egresados se les preguntó sobre las barreras encontradas y apoyos recibidos durante el proceso de titulación y en el ejercicio

profesional; finalmente se indagó sobre el concepto de inclusión que tienen los entrevistados, identificando algunos elementos comunes.

La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la Facultad de Música, pactando previamente con el entrevistado el día, horario y punto de reunión; solamente una se realizó vía telefónica. Únicamente uno de los entrevistados acudió a la cita acompañado por un familiar, quien le apoyó en el trayecto hacia el lugar en donde ésta se realizó; los demás, al acudir solos, fueron guiados por mi acompañante, quien me asistió también en la realización de otras tareas durante esta investigación. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los entrevistados y posteriormente se transcribieron de manera textual.

La entrevista realizada al Coordinador de la Biblioteca Cuicamatini tuvo como objetivo conocer los servicios que ofrece la biblioteca en atención a los estudiantes con discapacidad. Las preguntas también permitieron conocer el número de usuarios, los materiales en sistema braille o en formatos digitales con los que cuenta la biblioteca y los proyectos a futuro. No se tiene la grabación de esta conversación, puesto que no fue pactada previamente como las demás y no se tenía el equipo adecuado para grabarla. Sin embargo, se tomó nota de las respuestas casi de manera textual y se transcribió minutos después de haberla hecho.

La entrevista realizada a la profesora que coordina los proyectos relacionados con la atención a los estudiantes en condición de discapacidad dentro de la institución tuvo como objetivo inicial identificar las barreras que impiden el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM desde la mirada del docente, así como los apoyos –entre ellos los conocimientos, las estrategias, las adaptaciones y en lo posible las habilidades y actitudes– que favorecen dicho proceso. Se pretendía efectuar esta misma entrevista a varios de los docentes previamente encuestados, No obstante, debido al poco tiempo que se tuvo para concluir esta investigación, así como la falta de tiempo argumentada por los docentes para responder ambos cuestionarios, entre otras circunstancias, impidieron que se entrevistara a más profesores.

Por ello esta conversación se utilizó para conocer en qué consisten los proyectos antes mencionados, sus características, la forma en la que iniciaron e información general sobre el contexto institucional en el que se da el proceso de inclusión. AL igual que las otras entrevistas, se cuenta con la grabación y transcripción de la misma.

4.3.2. La encuesta

De acuerdo con Pérez-Cano y San Cristóbal (2014, 98), la encuesta “es un procedimiento estandarizado de captura de información oral o escrita de una muestra “, que funciona como un “medio de observación indirecta”, puesto que media entre el investigador y lo observado. En la encuesta se sistematizan determinadas preguntas y las respuestas son captadas de manera estructurada, de modo que se puedan “comparar, agrupar, cuantificar y examinar por medio de técnicas analíticas estadísticas”. La estadística “se aplica para detectar y medir rasgos recurrentes dentro de un determinado fenómeno” (101).

La encuesta se empleó para identificar las principales estrategias utilizadas, conocimientos empleados, habilidades y acciones desarrolladas por los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel de licenciatura de la Facultad de Música, para lo cual se elaboró un cuestionario de preguntas en su mayoría cerradas. El diseño de éste se realizó a partir de otros cuestionarios desarrollados en las investigaciones expuestas en los antecedentes (Booth y Ainscow, 2000; Méndez, 2007; Hahn, 2010; Rivera, 2015 y Roper, 2015), tomando en cuenta los elementos de las prácticas docentes inclusivas identificados en los trabajos antes señalados (ver tablas 2, 3, 4 y 5) y adecuando las preguntas al contexto mexicano y al tipo de discapacidad de los estudiantes y egresados de la Facultad de Música.

Se realizaron varias propuestas para el cuestionario que fueron expuestas en las tutorías y durante el curso de los seminarios de la Maestría en Música (Educación Musical), las cuales se discutieron por profesores y alumnos. El

cuestionario definitivo constó de 13 preguntas, se dividió en cinco secciones y se optó por el uso de tablas puesto que fue la manera más accesible que encontré para su manejo y lectura mediante el lector de pantalla que empleo como apoyo para el uso de la computadora; esto también será de utilidad en el caso de que alguna persona con discapacidad visual consulte esta tesis mediante lectores de pantalla.

La primera sección, que abarca de las preguntas 1 - 8, se enfocó en los datos generales del docente – sexo y edad– y formación –grado académico y años de experiencia docente–, el grado en el que imparte asignaturas dentro de la Facultad de Música –Ciclo de Iniciación Musical, Ciclo Propedéutico, Licenciatura y Posgrado–, las asignaturas que imparte en el nivel licenciatura y el tipo de discapacidad –Auditiva, cognitiva, motriz, psicosocial y visual– con el que han tenido contacto. La segunda sección se enfocó en identificar los conocimientos que han permitido al docente dar atención a los estudiantes con discapacidad visual mediante dos preguntas, como se muestra a continuación:

Pregunta 9. De las siguientes afirmaciones, señale aquellas que le han permitido atender a los estudiantes con discapacidad que cursaron la asignatura que usted imparte en la licenciatura.

A). Cursé asignaturas relacionadas con la atención a la discapacidad, inclusión o diversidad durante mis estudios de licenciatura. De ser el caso, indique el nombre de la asignatura.

B). Tuve experiencias previas enseñando a estudiantes con discapacidad.

C). He asistido a cursos, talleres y/o conferencias relacionadas con la discapacidad y/o inclusión. De ser el caso, indique el nombre.

D). Periódicamente leo publicaciones o convenciones escritas sobre el tema de inclusión y/o discapacidad.

E). He aprendido sobre la inclusión y/o atención a la discapacidad a través de otro maestro.

F). Otra forma de adquirir conocimientos relacionados con la discapacidad y/o inclusión. Indique cuál.

Pregunta 10. Por favor, señale si conoce sobre lo siguiente

A). Conocimientos generales sobre las diferentes condiciones de discapacidad (auditiva, cognitiva, motriz, psicosocial y/o visual). En caso afirmativo, por favor indique algunas fuentes.

B). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

C). Ley General de Inclusión para las personas con discapacidad

D). Ley General de Educación.

E). Otras leyes o tratados en materia de discapacidad. En caso afirmativo, indique cuáles.

F). Manejo de materiales y técnicas para la diversidad de estilos y habilidades de aprendizaje.

G). Conocimientos sobre cómo modificar el espacio físico del salón de clases para los estudiantes con discapacidad.

La pregunta de la tercera sección se centró en identificar las habilidades relacionadas con las prácticas inclusivas (ver tabla 3) que poseen los docentes de la FaM. Para ello se le solicitó al docente que marcara, de las 16 tareas propuestas, aquellas en las que se considera diestro, como se muestra a continuación:

Pregunta 11. De las siguientes tareas o actividades, señale aquellas que desempeña con destreza

A). Trabajar en equipo.

B). Interactuar con los alumnos.

C). Expresarse con claridad (terminología precisa, discurso fluido, etc.) con los alumnos.

D). Reconocer y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.

- E). Comunicarse efectivamente con las personas que apoyan al alumno.
- F). Modificar los contenidos del programa de estudios.
- G). Adaptar materiales o actividades.
- H). Relacionar objetivos y actividades de enseñanza.
- I). Planificar.
- J). Entender y usar datos psicológicos para la planeación educativa
- K). Diseñar un currículo y/o programas de estudio.
- L). Identificar conocimientos y habilidades de los alumnos
- M). Reconocer los diferentes niveles de habilidades musicales de los estudiantes.
- N). Desarrollar y usar diferentes procedimientos de evaluación
- O). Identificar áreas de particular dificultad para un estudiante
- P). Evaluar el currículum y/o programas de estudio.

La pregunta de la cuarta sección se enfocó en medir la frecuencia –nunca, a veces, frecuentemente o siempre– con la que los docentes de la FaM utilizan las 15 estrategias y adaptaciones seleccionadas (ver tabla 4) para la atención a los estudiantes con discapacidad visual de la institución.

Pregunta 12. Indique con qué frecuencia emplea las siguientes adaptaciones o estrategias al tener en su clase a algún alumno con discapacidad visual.

- A). Designa un asiento de fácil acceso para el estudiante con discapacidad
- B). Cambia la configuración del aula
- C). Proporciona textos o partituras de acuerdo con los requerimientos (resaltados, aumentados, simplificados, etc.) de los estudiantes.
- D). Proporciona al alumno materiales (textos, partituras, etc.) con antelación para que realice las adaptaciones pertinentes

E). Utiliza materiales en formatos alternativos (grabaciones, textos o partituras en sistema braille, textos en formato Word o PDF) para la enseñanza – aprendizaje o lectura. De ser el caso, indique cuáles.

F). Utiliza recursos y materiales dirigidos a los cuatro modos de aprendizaje (auditivo, visual, táctil y quinesésico). G). Utiliza diferentes formas de comunicación dentro de la clase.

H). Emplea algún sistema de tutoría o tutoría entre pares

I). Emplea el modelado y repetición

J). Emplea tecnología asistida (lector de pantalla, software de música, etc.) en situaciones de aprendizaje y evaluación. De ser el caso, indique cuál.

K). Proporciona al alumno más tiempo para la realización de alguna tarea

L). Emplea métodos de evaluación alternativos. De ser el caso, indique cuáles.

M). Colabora y se apoya de otros profesionales o expertos en la temática de inclusión y/o discapacidad.

N). Realiza modificaciones en las actividades para que todos los estudiantes participen.

O). Otra. Indique cuál.

La pregunta de la quinta sección se enfocó en las actitudes relacionadas con las prácticas inclusivas (ver tabla 4). Para ello se midió la frecuencia –nunca, a veces, frecuentemente o siempre– con la que los docentes de la FaM realizan las 12 acciones propuestas.

Pregunta 13. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes acciones

A). Muestra altas expectativas hacia todos los estudiantes

B). Procura brindar la misma atención a todo el alumnado

C). Se dirige al alumno con respeto y por el nombre por el que desea ser llamado.

D). Muestra flexibilidad en determinadas situaciones.

E). Intenta ser positivo ante situaciones adversas o complicadas.

F). Antepone el término “persona con” antes de la discapacidad del alumno

G). Evita el uso de estereotipos de estudiantes al no usar etiquetas.

H). Valora las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo

I). Brinda al alumnado un trato familiar o afectivo

J). Evita las comparaciones entre los estudiantes

K). Evita hacer comentarios clasistas, sexistas, racistas, homofóbicos, en contra de las personas con discapacidad u otro tipo de comentario discriminatorio.

L). Se muestra abierto a recibir recomendaciones o comentarios de sus colegas en relación con la docencia.

El cuestionario fue contestado de manera física y digital, puesto que algunos docentes fueron contactados o prefirieron que se les enviara mediante correo electrónico, ya que argumentaron disponer de poco tiempo para responder la encuesta en ese momento. A los docentes contactados de manera personal se les explicó el objetivo de la encuesta y de la investigación, se les dio la opción de responder el cuestionario en ese momento o entregarlo posteriormente el día y en el horario fijado por el docente, por lo que a algunos se les visitó dos o tres veces más.

A quienes se les contactó de forma electrónica se les envió un primer mail (ver apéndice 2), con el cuestionario adjunto en formato Word, en el que se explicaban los mismos objetivos y dos o tres semanas después se les envió un segundo mail (ver apéndice 3) invitándoles nuevamente a contestar la encuesta, esta vez acompañado de una carta personalizada y expedida por el coordinador del

Programa de Maestría y Doctorado en Música de la UNAM (ver anexo 2). Aunque en el cuestionario no se incluyó un apartado para añadir las observaciones de los participantes al mismo, se les dejó abierta esta posibilidad al contactarlos, mismas que algunos expresaron al momento de entregar el cuestionario o enviarlo por correo electrónico.

4.3.3. El diario de campo

Durante la realización de la encuesta y las entrevistas se redactó un diario de campo, en donde se registraron las fechas y experiencias significativas de este momento de la investigación, así como los hechos sucedidos que consideré importantes para un posterior análisis e integración dentro de la tesis. También se describió cómo fue el acercamiento con los docentes y sus reacciones. Asimismo, se anotaron, ya sea de manera textual o en forma de paráfrasis, sus comentarios u observaciones al cuestionario de la encuesta.

En el caso de las entrevistas se describió el contexto en el que se realizó, la conducta del entrevistado y lo ocurrido previa y posteriormente a la entrevista. Se añadieron al diario de campo algunos mails intercambiados y el relato de algunos sucesos que me afectaron –entendiendo este verbo en un sentido amplio que implica que me concierne, me conmueve, me involucra– desde los diferentes roles que jugué en esta investigación, es decir, como estudiante de la Facultad de Música, como persona en condición de discapacidad, como exalumna de algunos profesores encuestados y como compañera de algunos de los entrevistados. Estas anotaciones fueron utilizadas para ejemplificar, complementar o validar alguna afirmación hecha en esta tesis.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

EL tipo de análisis a seguir fue el de contenido cualitativo, el cual surge del análisis de contenido. Éste último se convirtió en una de las técnicas más utilizadas en las ciencias sociales a finales del siglo XX y de acuerdo con Piñuel (2000):

Se suele llamar análisis de contenido Al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen como objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior... (2).

El análisis de contenido añade el autor, es el resultado de la “transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlos(controladamente) de acuerdo con unas reglas de procedimiento, análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente” (Piñuel, 2000, 7). Para este estudio se empleó el método de análisis cualitativo en base a la clasificación de categorías, pues se parte de que el análisis de contenido se aplica en función de una teoría determinada –en este caso el enfoque de la educación inclusiva– que “ha originado los textos que se estudian o analizan”, de manera que “las unidades para el análisis adquieren entonces una refutabilidad que procede de la teoría en virtud de la cual se han decidido cuáles sean sus categorías 11).

Para los datos susceptibles de análisis por conteo, como preguntas cerradas y de respuestas predeterminadas, así como la realización de gráficas se utilizaron tablas de cálculo en Excel. En el caso de las preguntas abiertas o en donde se proporcionaron respuestas complejas se utilizaron tablas cualitativas hechas en Word; algunas de estas tablas se presentan acompañadas de las gráficas correspondientes.

5.1. Perfil de los participantes

De los estudiantes y egresados con discapacidad visual entrevistados, cinco de ellos fueron del sexo masculino y sólo una de sexo femenino. La mayoría tiene entre 30 y 39 años de edad, sólo uno indicó tener baja visión y los demás ceguera total. Cinco reportaron desempeñar una actividad laboral como intérpretes de su instrumento y profesores en instituciones públicas –en el Comité Internacional Pro-Ciegos I. A. P. y en el Instituto de Niños Ciegos–y de clases privadas.

Respecto a las licenciaturas que estudian o de las que egresaron, el entrevistado A se tituló recientemente como Licenciado en Música – Piano; el entrevistado B es estudiante de la Licenciatura en Música- Canto, al igual que el entrevistado D, quien se tituló en el 2013; el entrevistado C concluyó los créditos de la Licenciatura en Música – Piano y estudia la Licenciatura en Música Instrumentista – órgano como segunda carrera. La única entrevistada egresó de la Licenciatura en Música – Educación Musical durante el 2016 y el entrevistado F fue el primer egresado con discapacidad visual de la Facultad de música, quien se tituló en el 2001 como Licenciado en Música Instrumentista - acordeón. A continuación, se presentan las tablas de los datos más significativos de los entrevistados.

| Edad | Participantes |
|---------------------------|----------------------|
| Entre 20 y 29 años | 2 |
| Entre 30 y 39 años | 3 |
| Entre 40 y 49 años | 1 |

Tabla 12. Índice de edad de los entrevistados.

| Licenciatura | Participantes |
|----------------------------------|----------------------|
| Canto | 2 |
| Educación Musical | 1 |
| Instrumentista – Acordeón | 1 |
| Instrumentista – Órgano | 1 |
| Piano | 2 |

Tabla 13. Licenciatura que estudian o de la que egresaron los entrevistados.

| Actividad laboral que desempeña | Participantes |
|--|----------------------|
| Profesor | 4 |
| Intérprete | 2 |
| Ninguno | 1 |

Tabla 14. Actividad laboral desempeñada por los entrevistados.

Por otra parte, de los 50 docentes contactados que laboran o laboraron en la Facultad de Música y tuvieron en su clase a algún estudiante con discapacidad visual en el nivel de licenciatura, sólo 30 contestaron y devolvieron la encuesta. De estos, 17 fueron del sexo masculino y 13 del sexo femenino; la edad de la mayoría de los docentes participantes oscila entre los 40 y 59 años, como se muestra en la siguiente tabla.

| Rangos de edad | Participantes |
|-----------------------|----------------------|
| 20 – 29 | 1 |
| 30 – 39 | 0 |
| 40 – 49 | 9 |
| 50 – 59 | 5 |
| 60 – 69 | 7 |
| 70 – 79 | 6 |
| No contestó | 2 |

Tabla 15. Índice de edad de los docentes

Respecto a la formación de los docentes y los años de experiencia que llevan laborando, 17 indicaron tener estudios de posgrado, de los cuales sólo uno reportó haber realizado un postdoctorado, dos indicaron haber realizado estudios en Alemania y otro realizó estudios de medicina; 13 señalaron la licenciatura como último grado académico. Por otra parte, la mayoría señaló tener entre 20 y 29 años de experiencia docente, como se observa a continuación.

| Grado académico | Participantes |
|------------------------|----------------------|
| Licenciatura | 13 |
| Maestría | 11 |
| Doctorado | 5 |
| Postdoctorado | 1 |

Tabla 16. Índice de grado académico de los docentes.

| Años de experiencia docente | Participantes |
|------------------------------------|----------------------|
| Entre 1 y 9 | 1 |
| Entre 10 y 19 | 1 |
| Entre 20 y 29 | 13 |
| Entre 30 y 39 | 6 |
| Entre 40 y 49 | 7 |
| Entre 50 y 59 | 1 |
| No contestó | 1 |

Tabla 17. Índice de años de experiencia docente.

Varios de los docentes encuestados imparten clases en por lo menos dos de los niveles o grados –CIM, Ciclo Propedéutico, Licenciatura o posgrado– dentro de la FaM, sin embargo, la mayoría enseña en el nivel de licenciatura, mientras que sólo cinco dan clases en el CIM y 2 en Posgrado. Asimismo, los docentes imparten más de una asignatura en el nivel de licenciatura, en su mayoría teóricas

| Nivel en el que enseña dentro de la FaM | Participantes |
|--|----------------------|
| CIM | 5 |
| Ciclo Propedéutico | 19 |
| Licenciatura | 29 |
| Posgrado | 2 |

Tabla 18. Índice de los docentes según el nivel en el que enseña dentro de la FaM.

| Asignaturas que imparte en el nivel licenciatura | Participantes |
|---|----------------------|
| Teóricas | 11 |
| Prácticas | 12 |
| Teórico/prácticas | 5 |
| No específico | 2 |

Tabla 19. Asignaturas impartidas por los docentes en el nivel licenciatura.

Como se esperaba, todos los docentes habían tenido algún alumno con discapacidad visual, sólo una profesora señaló haber tenido alumnos con discapacidad auditiva, cognitiva y motriz; otra profesora dijo haber tenido alumnos con discapacidad auditiva y otro profesor señaló el recuadro de discapacidad psicosocial. Un profesor hizo la observación sobre lo complicado que resulta saber si un alumno tiene algún tipo de discapacidad psicosocial y que desconocía cómo identificar esto.

5.2. Principales resultados de la entrevista

De acuerdo con la experiencia de los entrevistados, las principales barreras que impiden la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM se resumen en la siguiente tabla, mismas que se describirán a detalle posteriormente:

| Barreras | | Participantes |
|---------------------------|--|----------------------|
| Ingreso | Falta de formatos accesibles del examen de ingreso a la UNAM y personal capacitado para aplicarlo a al aspirante con discapacidad. | 5 |
| | Ajuste en el tiempo para realizar el examen. | 1 |
| | Falta de requisitos previos al ingreso. | 1 |
| | Prejuicios sobre las personas con discapacidad. | 1 |
| | Falta de información acerca de la discapacidad. | 1 |
| Permanencia | Falta de materiales (textos y partituras) en sistema braille. | 6 |
| | Algunos profesores niegan la entrada a los estudiantes con discapacidad a su clase. | 2 |
| | Poca interacción con algunos profesores. | 1 |
| | Problemas de salud. | 1 |
| | Falta de equipo con lector de pantalla dentro de la institución. | 1 |
| | Dificultades derivadas de la transcripción de las partituras en braille (costos, imprecisiones en la transcripción). | 2 |
| Egreso | Falta de información precisa sobre los trámites y requisitos para el proceso de titulación | 2 |
| Ámbito profesional | Prejuicios sobre las personas con discapacidad | 2 |

Tabla 20. Barreras que impiden la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM.

5.2.1. Barreras de ingreso.

Son aquellas que dificultan la entrada de estudiantes con discapacidad visual a la institución educativa. Los entrevistados identificaron la falta de formatos accesibles del examen de ingreso a la UNAM y personal capacitado para aplicarlo a al aspirante con discapacidad como la principal barrera de este tipo.

“Yo ingresé sin problema. La única dificultad que ahorita yo si te puedo decir es, sencillamente, el examen de la UNAM, el de conocimientos generales, de ahí en fuera, nada más”, señala el Entrevistado A (22 de noviembre de 2016) e indica algunas de las dificultades presentadas al realizar dicho examen, tales como la lectura de las preguntas o la descripción de gráficas de manera inadecuada.

Quizá es por la falta de lectores o personas capacitadas para leerles las preguntas a nosotros ¿no? Yo, en mi experiencia, así a grandes rasgos, te digo que tuve que hacerlo cuatro veces. La última vez que lo hice, ya como que estaba todo preparado, ya estaba quién me iba a leer, ya estaba. Las primeras veces era como que estaban buscando al momento quién me iba a leer y entonces eso era problema, sobre todo en las cuestiones... tú sabes ¿no?, las matemáticas, todo lo que son las gráficas, los símbolos, todo eso ¿cómo te los describen?, cómo una persona tiene que saber describirte, que si las líneas, que sí.... Si no te describen adecuadamente eso, pues pueden confundirte ¿no? Entonces, todo ese tipo de cuestiones, sí cuentan bastante (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016).

El entrevistado C (8 de febrero de 2017) también señaló la falta de personal capacitado para atender adecuadamente las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual a la hora de realizar el examen de ingreso, como se observa en el siguiente fragmento: “Pues me pusieron a que me leyera la persona de intendencia ¿no? Y me decía: “no pues este... aquí hay un signito y dice que 2 y... y luego tiene un cuadrito” Y ¿cómo? Ajá, o sea hice mi examen adivinando. La parte de química y de álgebra fue atínale al precio ¿no? Después de ese examen ya todo lo demás ya no fue tan complicado el proceso”. A lo anterior, el entrevistado D añade que tampoco se permitía el apoyo de un familiar o persona cercana que tenga experiencia en la atención a estudiantes con discapacidad visual.

(...) creo que a veces digamos, hay cosas como las lecturas que se dan en la sección de español que a veces uno se tiene que estar deteniendo ¿no? Y creo

que la dificultad fue que tenían que leer toda – la famosa lectura de comprensión– y luego pues hacer las respuestas. Y luego para poder resolver los problemas de química o de física, pues de repente no es lo mismo cómo se lo expresas a alguien que ya conoce el hecho de trabajar con ciegos a alguien que no lo sabe. Entonces la dificultad que hay es que no... dijéramos, no se permite que la gente especializada entre a apoyarnos a hacer el examen ¿no? O en su defecto, igual si no quieren que entre alguien con nosotros a hacer el examen, pero que sí hubiese un poco más de preparación para la parte oral del examen (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Por otro lado, aunque el tiempo designado para efectuar este examen es de tres horas, resultan insuficientes en el caso de los estudiantes con discapacidad, debido a las dificultades antes mencionadas, tal como lo indica la entrevistada: “te dan muy poco tiempo para contestar el examen, son muchas preguntas y en lo que te explican las imágenes, los cuadros, o sea ahí se pierde mucho tiempo”. Y agrega: “Entonces, el tiempo es lo que no me permitió poder contestar el examen como yo hubiera querido ¿no? Siento que estuvo muy apresurado (Entrevistada E, 14 de febrero de 2017,).

Sobre estos puntos, cabe aclarar que recientemente la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM ha tomado medidas pertinentes para brindar mejores condiciones a los estudiantes en situación de discapacidad que realizan dicho examen para estar en igualdad de circunstancias. De acuerdo con la gaceta de la misma institución (Frías, 2017) y el diario *El Universal* (Moreno, 2017, versión en internet), desde el 2015 se implementa la “estrategia de atención personalizada” a los aspirantes de licenciatura con discapacidad para realizar esta evaluación, en el Centro de Exposiciones y Congresos.

Previamente, el aspirante debe manifestar en su solicitud que presenta alguna discapacidad y especificar si son usuarios de sillas de ruedas, bastones o muletas para realizar el examen en planta baja; también se proporciona apoyo “en la lectura del examen, para rellenar alvéolos de las respuestas de opción múltiple” –aunque no se especifica si el personal está capacitado para esto– , autorización para que “ingrese un lector que auxilie al aspirante” y para “el ingreso de material didáctico”, según *el Universal* (2017). No obstante, durante el ingreso de los entrevistados no se contaba con estos apoyos y se desconoce si en la actualidad

los ajustes y medidas implementadas resuelven de manera efectiva estas barreras; respecto al tiempo que dura el examen, tampoco se menciona que se haya realizado algún ajuste.

Otra barrera identificada por los entrevistados es la falta de requisitos previos al ingreso a la licenciatura, ocasionada por diversas causas.

(...) Yo tuve el problema de que no tenía la preparatoria, entonces tuve que hacer mi examen de la preparatoria y después hacer el examen de la UNAM, de ingreso a la UNAM, porque... bueno yo... la verdad es que se me dificultaba mucho leer y este.... Y la verdad ya.... Como no tuve apoyo de parte de los profesores y tampoco me había yo –¿cómo se llama?– rehabilitado, me salí de la escuela; me salí de la escuela y empecé a tocar como músico lírico. Entonces ese fue mi problema en realidad, o sea, el que tenía que poner al corriente en mis estudios... de hecho desde la secundaria. Tuve que hacer mi examen de secundaria y después el de la preparatoria para poder entrar a la licenciatura... (entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Aunado a lo anterior, al preguntarle a la entrevistada si había tenido dificultades para ingresar a la licenciatura mencionó que sí, señalando como barrera de ingreso la falta de información sobre la discapacidad y los prejuicios sociales hacia las personas en esta condición, manifestadas en comentarios expresados por los docentes u otros actores de la comunidad educativa y que a veces prevalecen durante el curso de la licenciatura.

Sí hubo dificultades. En primer término, la falta de información hacia los maestros acerca de la discapacidad ¿no? Porque cuando se dan cuenta que tienes una discapacidad visual pues ellos mismos no quieren abrirte las puertas, te dicen que “cómo vas a trabajar”, que cómo te van a enseñar, que ellos no tienen tiempo para darte una atención personalizada. Entonces sí te ponen muchas barreras. También para el examen de admisión... que cómo te lo van a elaborar. Y yo recuerdo que a mí una de las maestras que en ese momento estaba me dijo que cómo a mí se me ocurría ser maestra de música, que yo cómo le iba a hacer ante un grupo de niños para tener su atención y para poder enseñarles música. Y ya cuando vio que pude aprobar los exámenes y que ingresé a la carrera, pues ella misma se dio cuenta del error en el que ella estaba (Entrevistada E, 14 de febrero de 2017).

5.2.2. Barreras de permanencia

Son aquellas situaciones o factores que dificultan o impiden la permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad. Los entrevistados coinciden en que la principal barrera que dificultó su permanencia en la licenciatura fue la falta de materiales (textos y partituras) en sistema braille, generando otras dificultades para solucionar esta situación. Ejemplo de ello es la búsqueda del material en otro lugar, fuera de la facultad, o la transcripción de partituras por el propio alumno, generando gastos adicionales para el estudiante.

AL preguntar cómo solucionaban el acceso a los textos, los entrevistados refirieron que llevaban los libros o lecturas a otros lugares en donde ofrecieran el servicio de impresión de textos en sistema braille, su conversión a audiolibros o la lectura del mismo. el entrevistado A (22 de noviembre de 2017) indica que solicitaba los textos en braille o en audiolibro, o a veces le leían, según la disponibilidad de espacios o materiales; “Si los tenían rápido en braille estaba muy bien; si eran textos de internet, por ejemplo, la ventaja era que incluso ahí en el centro de impresión braille los podían bajar y de ahí directamente se imprimían”, añade.

Asimismo, otro entrevistado refiere lo siguiente: “si alguna lectura me urgía pues me los llevaba a alguna de las bibliotecas – a la Biblioteca México, o a la Vasconcelos– con alguno de los lectores; o posteriormente escaneando el libro y con mi *laptop* y el parlante” (Entrevistado C, 8 de febrero de 2017). También es frecuente que algún familiar de la persona con discapacidad visual cumpla la función de lector para resolver esta situación, tal como lo indica el entrevistado F (9 de marzo de 2017): “Los textos... pues ahí sí me leía mi mamá o mi hermana los libros”. Pero no contar con estos materiales, ni con los apoyos necesarios –como el equipo de cómputo y software adecuado– para compensar esta falta dentro de la institución también genera una sensación de frustración en los estudiantes con discapacidad visual al no poder acceder a los materiales existentes dentro de la institución, como se observa en el siguiente fragmento.

Bueno, una de las primeras impresiones es que sentía mucha frustración cuando entraba aquí a la biblioteca y ahora hay tantos libros y yo no podía leer ninguno ¿no? Si era así como.... Como feo ¿no? [ríe]. Como venir a la

biblioteca y tener que sacar yo mi texto en braille ¿no? O sea, era así como desesperante ¿no? Y bueno que tampoco hay una computadora parlante con los textos que yo pudiera leer; ya si no son los libros físicos, que existiera una computadora para que con un parlante pudiera yo acceder a algún libro ¿no? Entonces fueron muchas horas de venir a la biblioteca realmente a... a hacer otras cosas, menos a leer (Entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Para resolver el acceso a las partituras, los entrevistados buscaban distintas alternativas para obtenerlas. En el caso del alumno con baja visión, simplemente necesita hacer ajustes en el tamaño o resolución de la partitura para poder leerla, según lo que comentó en la entrevista: “con mi remanente visual, todavía las alcanzo a leer, aunque algunas que son más pequeñitas las tengo que amplificar, pero todavía tengo acceso a las partituras” (entrevistado C, 8 de febrero de 2017). Los demás entrevistados indicaron que usualmente buscaban a alguien que les ayudara para transcribir las partituras, quienes se las dictaban; esto en algunas ocasiones generaba un costo, pues los estudiantes pagan por este apoyo. Realizar las transcripciones manualmente también implica imprecisiones en la misma, por lo que se requiere apoyo del profesor para corregir errores generados por dichas imprecisiones o al momento de memorizar la partitura; todo esto se evidencia en los siguientes fragmentos.

(...) acudía a alguien que me dictara las partituras y de ahí pues yo las estudiaba en casa. Mucho recuerdo el caso de Armonía al Teclado, por ejemplo, en tercer y cuarto semestre. Y pues semanalmente yo le decía a esta persona: “Bueno, me vas a dictar o me puedes hacer un tiempo que tú tengas para dictarme tal ejercicio”. Y bueno pues esta persona sí era gracias a Dios, gracias a la vida— muy accesible y me dictaba cada semana un ejercicio y yo lo estudiaba en casa y lo presentaba al profesor, al igual que mis compañeros. Trabajamos en un ritmo adecuado (Entrevistado A, 22 de noviembre de 2016).

Las partituras... eso en aquella época era muy duro porque no hay —no sé tú ahorita cómo andes— ahorita ya se pueden conseguir en España algunas cosas, pero en aquella época no había absolutamente nada y de acordeón menos. Entonces yo tuve que encontrar amigos que me dictaran y mi maestra de acordeón, la maestra Teresa Bazán, fue un pilar súper importante, porque logramos mucho cariño, mucha amistad hasta la fecha. Entonces ella me decía: “yo te dicto”. Porque a veces no tenía yo dinero, porque los amigos no me cobraban, pero a veces eran las obras... hay que escribirlas... porque la maestra Tere me dijo “no, es que estos métodos ya no te sirven, necesitas obras más complicadas”. Empezamos obras, pues no había nada en *braille*. Entonces a veces yo tenía que pagarle a alguien, porque un amigo me hacía el paro por ratos, pero ya cuando tienes que escribir muchas cosas... no tienen

el por qué tampoco ¿no? No tienen obligación. Entonces la maestra Tere muchas veces me dictaba cuatro o cinco horas por día y a veces hasta dos veces por semana, a parte de la clase del acordeón. Ella me ayudó muchísimo, invaluable su apoyo para dictarme compás por compás, yo escribía. Y entonces mi sistema fue que transcribía todo a *braille*, luego –yo no sé cómo le haces tú– memorizaba de 10 a 15 compases, 20 y ya luego los iba tocando para ver si sonaban coherente ¿no? Y ya así presentaba la clase, entonces me decía: “a ver a ver, esta nota así mira, va así” y ya sobre la marcha ¿no? Pero yo a clase tenía que llegar ya con un tramo de obra, digamos por clase ya memorizado (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

Otro entrevistado señala que una manera de resolver el estudio de las obras musicales fue solicitándole a algún profesor, principalmente, que le leyera o grabara la partitura para su posterior estudio mediante la escucha. Esta alternativa resulta más eficaz en el caso de los cantantes, puesto que usualmente aprenden una línea melódica y no varias a la vez, como en el caso de instrumentos armónicos como el piano, el órgano o el acordeón. “Para aprenderme las partituras en el caso del canto siempre hubo quien me pudiera apoyar para leerme las partituras, porque transcribirlas pues se lleva su tiempo ¿no? Entonces siempre hubo quien me apoyara para Conjuntos Corales, las propias obras de Canto”, señala el entrevistado D (9 de febrero de 2017) y agrega: “por ejemplo cuando había algo que sí de plano no conocía, pues le pedía al maestro, en el caso del maestro de Canto, que me lo grabara para poderlo conocer”.

La segunda barrera mencionada por los entrevistados se relaciona directamente con el docente, pues dos de ellos indicaron que por lo menos un profesor le negó la entrada a su clase. ‘Quizá hubo un maestro que sí, en una clase dijo: “no, sabes qué, esta clase no, porque esta clase está hecha para ... utilizo muchos videos, no está” ...’. En este ejemplo, aunque el entrevistado deja las frases inconclusas, se observa que el docente niega al alumno el acceso a su clase por considerar que está dirigida a alumnos sin problemas de visión o porque emplea muchos recursos visuales, situaciones que podrían resolverse buscando formas alternativas de impartir los contenidos o haciendo pequeños ajustes, como describir las imágenes, videos, entre otras cosas. De igual modo, el entrevistado D, que como ya se ha dicho egresó de la Licenciatura en Música – Canto, refirió haber recibido

esta negativa por parte de una profesora que argumentaba no tener la preparación para brindarle una atención adecuada, o que no podría proporcionarle más atención que al resto del grupo.

(...) creo que la única situación que sí se presentó – que en ese momento pues claro que duele un poco, sin embargo, puedo decir que me favoreció hasta cierto punto– fue que, parte de las materias que abordamos en Canto son todas las relacionadas con Expresión Corporal, Teatro Musical y todas esas cosas, entonces una de las profesoras que impartía la materia de Teatro Musical pues abiertamente sí lo dijo: “Yo no siento la capacidad de poder trabajar contigo”. Y bueno, dando argumentos un tanto burdos para eso, tales como: “bueno es que yo no puedo dar la indicación para los demás y para ti, la voz se cansa... – tratando un poco de jugar– tú sabes lo que es la voz” ... [sonríe irónicamente]. Sin embargo, pues me favoreció porque fui a caer en manos de un profesor que sí me permitió poder explotar esa capacidad teatral... (Entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Aunado a esto, los entrevistados también señalaron que hubo poca interacción con algunos docentes, lo cual se percibe como una barrera, pues, aunque no se le negó la entrada a su clase, tampoco se creó un ambiente agradable y probablemente el aprendizaje fue deficiente. “en ocasiones sí había maestros que sí eran muy accesibles y te ayudaban y te explicaban, pero los otros no”, señala la entrevistada. “Entonces decían que ellos tenían que estar en el grupo, que no podían concentrar su atención en ti y que no podían darte algún tiempo para explicarte las cosas”; asimismo, describe como “un poco complicada” dicha interacción: “porque no querían ayudarte, no querían esforzarse un poco para acercarse a ti y ver tus necesidades” (entrevistada E, 14 de febrero de 2017). En este mismo sentido, los prejuicios hacia las personas en condición de discapacidad son manifestados por los docentes al cuestionar la capacidad del alumno, quien debe validarla constantemente.

(...) solamente tuve dos experiencias que yo no sé si es porque los profesores ya eran mayores, o sea ya eran grandes –pues podemos decir que ya casi tercera edad ¿no?– y que eso a lo mejor hacía que estuvieran un poco más cerrados ¿no? Negados a pensar que uno puede hacer las cosas. Y de entrada pues sí decían: “no sé cómo le vas a hacer” ... “este... yo creo que no vas a poder” ...- Pero pasado el tiempo... creo que los hice cambiar un poco de opinión con... con el trabajo ¿no? O sea, tratando de hacer el trabajo que pedían y creo que sí cambiaron un poco su manera de pensar (Entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Los problemas de salud fueron otra de las principales dificultades señaladas por uno de los entrevistados para permanecer de manera continua dentro de la licenciatura. Cabe señalar que el entrevistado indicó tener problemas renales y afecciones constantes en las vías respiratorias; incluso, el día de la realización de la entrevista, el estudiante se encontraba enfermo de la garganta. Al ser cantante, esto ha afectado seriamente su permanencia en la licenciatura y su desempeño vocal.

(...) Por ejemplo en el caso del canto, técnicamente se requiere mucho brillo – cosa que ya lo estoy logrando–, este... no enfermarse tanto [lo enfatiza al decirlo] porque eso sí... estar este... más que nada en la experiencia, adquiriendo experiencia se ve que... por ejemplo estarse cuidando y cosas así. Y pues... este... al parecer no ha habido tanta dificultad... y en las otras materias... este... pues [hace una pausa larga]... pues parece que no ha habido dificultad en ninguna, nomás adquiriendo experiencia ya uno va buscando y con la práctica... (Entrevistado B, 8 de febrero de 2017).

5.2.3. Barreras de egreso

Son aquellas que dificultan el egreso de los estudiantes en condición de discapacidad, una vez superadas las de permanencia y al haber concluido los créditos de la licenciatura. Aunque ninguno de los egresados explicitó abiertamente tener dificultades para egresar de la licenciatura, dos de los entrevistados refirieron que el proceso de titulación se torna complicado debido a los requisitos solicitados por la institución educativa y a la falta de información para realizar los trámites correspondientes.

Al preguntarle a los entrevistados si habían tenido dificultades durante el proceso de titulación, el entrevistado A asegura que no y añade: “Más bien la dificultad que estoy teniendo es meramente de los trámites. Pero eso no es dificultad, yo siento que por esa parte pasan todos” (22 de noviembre de 2016). Otro entrevistado coincide con lo anterior.

Pues yo creo que fueron las comunes, broncas comunes para todos. No hubo algo específico que me complicaran a mí, no. Sí los pude odiar un día, me

acuerdo bien, una mañana que tuve que dar tres vueltas de la Nacional a la UNAM. Pero creo que les puede pasar a todos ¿no? Porque vas y “aquí están estos papeles”. “Sí, pero le faltó tal sello, láncese a servicios escolares, acá por la tienda” ¿no? No ubico bien, por Avenida del Imán ¿no? Y luego regresaba: “oye, sí te dieron este sello, pero faltó” ... Una mañana sí los odié a todos porque tres vueltas di. Entonces pues yo creo que es pan de todos ¿no? (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

5.2.4. Barreras en el ámbito profesional

A los egresados se les preguntó si percibían alguna barrera o dificultad para desempeñar su profesión, quienes indicaron que los prejuicios hacia las personas en condición de discapacidad es la principal barrera a la que se enfrentan al desempeñar alguna actividad laboral. Estos prejuicios pueden limitar el desempeño artístico y profesional, así como el desarrollo y crecimiento personal, como señala uno de los entrevistados en el siguiente fragmento.

(...) el problema ha sido que no hay tanta apertura sobre todo de compañías grandes, como en el caso de Bellas Artes –si se me permite decirlo–, porque sí he trabajado con ellos, pero sólo cantando a nivel concierto. No hay como esta apertura de decir: “bueno, pues que también participe en óperas completas”, como lo han hecho otras compañías como en el caso de la de Morelos (entrevistado D, 9 de marzo de 2017).

Al preguntarle al mismo entrevistado qué considera que hace falta para que las grandes compañías de ópera se abrieran para trabajar con personas en condición de discapacidad, indicó:

Pues yo reiteraría, creo que es la apertura mental. En vez de preguntar: cómo le voy a hacer, con miedo, es decir: qué vamos a hacer, pero para que juntos podamos enfrentar el reto, tanto ellos como nosotros. Creo que falta mucho experimentar cotidianamente... no pueden estar con ciegos todo el tiempo, pero igual y desarrollar talleres en donde puedan experimentar cómo se trabaja con una persona con discapacidad, en este caso visual. Que realmente no es tan complicado [sonríe], en realidad no es tan complicado.

Pero yo creo que es eso, hay un cierre [enfatisa con un golpe juntando ambas manos] muy fuerte de la mente, de la capacidad, porque todo está limitado a lo que es visual. Tan es así que bueno, se cuenta que –no sé qué tan fidedigno sea esto– Andrea Bocelli intentó en algún momento participar en una producción y pues que le pusieron algunos hilos, algunos estambres para que

se pudiera desenvolver, para que pudiera caminar. Pero pues simplemente no le dieron [enfatisa con un suave golpe del pie sobre el piso] y lo dejaron así (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

La entrevistada también da cuenta de estos prejuicios al decir: “hay compañeros que, pues no se acercan a ti, no quieren ayudarte; yo creo, como en todos los trabajos ¿no?” (entrevistada E, 14 de febrero de 2017). Y otro entrevistado comenta lo siguiente respecto al trato recibido en el ámbito laboral:

En general, mira, es bueno. Pero yo creo que todavía a estas alturas estamos muy atrasados, porque la gente cree –no en la música, yo creo que en general– que emplear a un discapacitado, insisto, la ignorancia creo que acarrea muchos problemas... que no llegas al aeropuerto sólo para irte de gira, o que dependes de alguien que te vista casi, casi, o que dependes de alguien que te dé de comer ¿me entiendes? Entonces me ha costado mucho trabajo, porque yo he estado en bandas de muchos artistas famosos y no [famosos] y ellos mismo se complican la vida. Y ya después que trabajas y te oyen tocar y tienes una o dos giras, pues ya saben pues que no causas problemas ¿no? Pero yo creo que es una ignorancia en general que puede darse no nada más en la música, se puede dar en muchos lados ¿no? Entonces, por ejemplo, muchas cosas en general... yo estoy hablando de la música popular ¿no? En la actualidad te dan un disco y te vas a aprender tales canciones y mucha gente no tiene papeles, hay mucha gente que sí de los cantantes populares. Entonces pues para orejear vas a trabajar igual viendo o no viendo, te lo orejeas. Otros hacen su cifrado, su papel y no memorizan ¿no? Uno tiene que memorizar para tocar a la nota las cosas. Mucha gente que ya me conoce luego me dice: “no, o sea si vamos sobre tal arreglo, esto y lo otro, pero tú ponle, ponle porque me pones armonía bonita, novenas, oncenas y me enriqueces con bitonalidades y cosas así que me improvises, adelante” ... entonces es a donde a veces les ha gustado mi trabajo, que a veces me vuelven a llamar ¿no? Esa es la mejor prueba personal, como reto de uno, cuando ya te vuelven a llamar a un estudio de grabación o te vuelven a llamar en ciertos grupos.

Otras [veces], no que quedes mal ni nada, pero en la música –y tú lo vas a ir entendiendo o no sé en qué área tú trabajas específicamente– pues como en todo, si llega un director amigo de Eugenia León, pues mete a su gente, a su banda sean buenos o sean malos, uno no es nadie para juzgar. O llegas con Tania Libertad y ya trabajaste una gira, esto y lo otro, pero hubo cambios, se pelearon con fulano, entonces entra alguien y llevan a su gente de confianza y eso pasa en todos los ámbitos. Entonces, no porque yo sea el mejor pianista ni sea el mejor acordeonista, pero he andado por aquí y por allá con esas dificultades que creo que no es cosa de... bueno, un poco de la ceguera en cuanto a la ignorancia del principio, pero ya la problemática secundaria, pues creo que nos toca a todos (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

5.2.5. Apoyos que favorecen el proceso de inclusión

Entre los principales elementos que han facilitado el ingreso, permanencia y egreso de la licenciatura, los entrevistados mencionaron por un lado el apoyo de la familia, de los compañeros y docentes. Respecto al apoyo familiar, aunque sólo uno de los entrevistados destacó explícitamente la importancia de éste, los demás hicieron alusión a ello al mencionar que los padres o hermanos les apoyaron en la realización de diversas actividades, algunas veces a causa de las distintas barreras del entorno, como leerles a falta de textos en lectoescritura braille o formatos accesibles, guiarlos durante el trayecto de un punto a otro, por referir ejemplos; otras veces, el apoyo se manifestó mediante la participación de la familia en actividades relacionadas con la misma profesión, tales como la asistencia a los conciertos de los entrevistados.

En relación con la ayuda prestada por los amigos y compañeros se observó que ésta se dio principalmente dentro de la institución educativa y se concentró en las actividades relacionadas con el ámbito musical, como la transcripción de partituras, la grabación de materiales auditivos (textos o partituras) para su posterior estudio, al hacer algún ejercicio dentro de la clase, entre otras. “He tenido varios compañeros muy amables, muy accesibles que si te ofrecen ayudarte a hacer alguna lectura o dictarte alguna partitura”, señala el entrevistado C (8 de febrero de 2017); “tenía tres, cuatro amigos que se sentaban junto, insisto, a dictarte lo del pizarrón, a... pues básicamente a dictarte lo del pizarrón o de una clase a otra me echaban raite, porque en aquella época no había ningún respeto al bastón, ni mucho menos ¿no? Y a veces la escuela estaba en obra, cosas así”, añade el entrevistado F (9 de marzo de 2017).

Asimismo, los docentes también contribuyeron en la realización de estas actividades, por ejemplo, al designar a un compañero para que le dictara algún ejercicio al estudiante con discapacidad visual:

(...) un maestro que era muy querido –Martínez Galnares que en paz descansa– era muy exigente, entonces él me decía: “Clavel yo sé que tú puedes y sabes”. Entonces me dejaba trabajar, para que no hubiera contubernio, con diferentes compañeros. “Haz tu análisis, yo te voy a asignar

ahorita –pon tú, una compañera que tenía... Beatriz”. Pero luego ya no era Beatriz, sino con otro y me asignaba otra persona, a veces muy allegados a mí, otras no (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

En otras ocasiones, el docente participaba personalmente en dichas actividades, por ejemplo, dictándole las partituras al estudiante, como se mencionó antes, o en la elaboración de recursos accesibles para los estudiantes, tales como audiolibros o materiales en relieve, de acuerdo con los siguientes fragmentos.

(...) el que más recuerdo es mi profesor de Psicopedagogía que a veces él me grababa discos donde venía, por ejemplo, él decía: “en este bimestre –o en este semestre, o en este periodo– vamos a trabajar con un libro sobre las teorías de las inteligencias múltiples”. Y bueno, pues los demás tenían que conseguir el libro, pero él lo que hacía, de viva voz, ¡me lo grababa en un disco! Imagínate, ningún maestro antes se había preocupado por hacer o tomarse el esfuerzo de hacer ese trabajo de grabarte de viva voz el libro, de leer para mí el libro en un disco. Oye, no pues eso me motivaba muchísimo para trabajar, para estudiar, para sacar la información que se requería (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016).

(...)... Cuando empezamos a hablar del oído [en Psicología del Arte], de cómo funciona y cómo provoca ciertas vibraciones, diseñamos entre la profesora, mi gran amigo y yo una cóclea del oído, para que pudiera yo conocer cómo era la cóclea. Porque bueno, obviamente ahí en la materia se vio el dibujo, pero ella permitió [esto]... incluso como para ver cómo se va haciendo. Entonces con ella trabajamos mucho eso y fue como regresar a la primaria, con plastilina [ríe]. Entonces hacíamos maquetas para poder entender esa parte (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Aunado a lo anterior, uno de los egresados mencionó haber recibido apoyo de otras personas de la comunidad educativa, como del personal de la biblioteca, o de gente menos cercana a ellos en el día a día.

(...) hasta ahorita el uso de la biblioteca siempre fue más para el uso de búsqueda de partituras ¿no? Pero siempre, o al menos puedo decirlo, con mucho agradecimiento, que cuando necesité, que no había quién me acompañara, ellos [me decían]: “a ver, ¿qué partitura necesitas?”, “no pues es tal”. Buscaban y me decían: “pues a ver, acabamos de encontrar esto, es tal libro” ... Entonces siempre hubo ese apoyo de la gente de la biblioteca. Y el apoyo, pudiéramos decir, también de hasta de los que no estás cercano ¿no? Gente que decía: “oye ¿en qué te puedo ayudar?” de la misma comunidad (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Entre los apoyos tecnológicos empleados por los estudiantes y egresados con discapacidad visual en el curso de la licenciatura destaca la computadora personal equipada con un lector de pantalla y el equipo–impresora braille y software especializado– para la impresión de textos en lectoescritura braille y en formatos de audio, que se encontraba en la biblioteca. Éste último constituyó una ayuda fundamental sobre todo en las asignaturas teóricas, como refiere el entrevistado B: “por ejemplo apoyos como la impresora braille que está en la biblioteca, ya la pusieron y eso fue un beneficio para mí, para poder seguir con los estudios... este... más que nada en las materias que son teóricas como historia de la música, filosofía del arte, esas cosas” (8 de febrero de 2017).

También se refirió como parte de estos apoyos el uso de una grabadora durante la clase para posteriormente complementar los apuntes. Esto implicaba el condicionamiento de que las grabaciones de la cátedra no fueran difundidas, tal como lo expresa uno de los entrevistados: “se me facilitaba más estudiar si yo grababa las clases. Y algunos profesores sí... como que se... se... ¿cómo decirlo? Como que... ¿cómo lo digo? Se sacaban de onda”... (...) [sentían] algo así como una especie de incomodidad de decir: “este me va a grabar” y me pedían que... bueno, que esas grabaciones no las difundiera. Y yo para nada ¿no? O sea, era para mí’ (entrevistado C, 8 de febrero de 2017).

Por último, dos de los entrevistados consideran el desarrollo de sus habilidades auditivas como un apoyo en el desempeño de su profesión, lo cual se evidenció al preguntarles sobre lo que consideraban que había facilitado su estancia en la licenciatura. “más que nada el oído, identificar ya sea notas, un tono definido, un compás, este [hace una pausa]... y eso es lo que me ha facilitado la entrada a la licenciatura”, señala el entrevistado B (8 de febrero de 2017) y otro añade:

(...) Bueno, mira... casi no me gusta hacer mucho alarde de mi oído, que es un don, que pues... yo siempre estoy agradecido con Dios de que me lo dio porque con eso puedo sentir la música y.... digamos, tener una información adecuada que, pues sí me permite un poco superar este obstáculo de los materiales en braille, en musicografía; que mucha gente que no cuenta con este don maravilloso... quizá los necesita más... todo mundo lo necesita, digo, en la

música profesionalmente tienes que tener cierta formación en cuanto a saber leer partituras, pero ese factor, el del oído, te ayuda mucho, mucho, mucho. Entonces creo que fue lo principal que yo diría –así sinceramente– me ayudó a salir adelante en este sentido de estudiar, de permanecer en mi carrera, de estar últimamente desarrollándome (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016).

El siguiente cuadro resume los apoyos que favorecen el proceso de inclusión de estos estudiantes, de acuerdo con lo ya expuesto.

| Principales apoyos | Participantes |
|--|----------------------|
| Apoyo familiar. | 1 |
| Apoyo de los profesores (en la transcripción de partituras, grabación de materiales auditivos, en la realización de actividades de la clase). | 6 |
| Apoyo de los compañeros (en la transcripción de partituras, dictado de ejercicios, acompañar a la persona con discapacidad visual a algún lugar). | 6 |
| Apoyo del personal administrativo y de otras personas de la comunidad educativa (búsqueda de partituras, acompañar a la persona con discapacidad visual a algún lugar). | 1 |
| Desarrollo de habilidades auditivas. | 2 |
| Equipo para impresión de textos en sistema braille. | 1 |

Tabla 21. Apoyos que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la FaM

5.3. Principales resultados de la encuesta

A continuación, se presentan los resultados más significativos obtenidos tras la aplicación de la encuesta, mediante cuadros y algunas gráficas que complementan el análisis de los mismos. No obstante, y puesto que la entrevista dirigida a los docentes no pudo ser efectuada, se rescatan las percepciones y comentarios de algunos de ellos, los cuales fueron expresados mediante correo electrónico, o al devolver la encuesta de manera personal.

Varios docentes comentaron que no contestaron algunas preguntas, ya que consideraron que no eran aplicables para sus asignaturas, aunque en el diseño del cuestionario se previó que las preguntas pudieran ser contestadas considerando

que las asignaturas podrían ser teóricas o prácticas. En otros casos, no queda claro si ésta fue la razón de no haber indicado alguna respuesta, si era por el desconocimiento de los términos o porque la pregunta no resultó comprensible.

Sobre el cuestionario, una profesora refirió, al devolver la encuesta mediante correo electrónico, que percibía en las preguntas “muchas tendencias a pensar que el maestro es quien no quiere incluir” y añade: ‘¿Qué pasa con las preguntas del docente para que sepa “cómo” incluir al otro? Porque igual tenerlo en el aula no señala que esto sea inclusión, o que le dé cierto “favoritismo” tampoco lo es... por lo que, para mí, sólo tienes una visión parcial del problema con este cuestionario’ (diario de campo, 12 de febrero de 2017).

Ciertamente, con el cuestionario de la encuesta no se obtiene una visión completa de los aspectos que influyen para que se dé el proceso de inclusión, tampoco se detecta la problemática que atraviesan los docentes para enfrentar el reto que supone enseñar y atender a un alumnado diverso; por ello se realizó una entrevista a los estudiantes y egresados con discapacidad visual y se pretendía efectuar otra dirigida a los docentes, para tener una visión más amplia, pero en ningún caso sería completa, debido a la complejidad de dicho proceso. Como bien señala la profesora, tener a un alumno en condición de discapacidad dentro del aula no significa necesariamente que esté incluido, mientras no se realicen acciones que garanticen su plena participación en igualdad de condiciones con los demás. Sin embargo, resulta relevante diferenciar el “favoritismo”, o incluso asistencialismo, de los ajustes razonables, ya que en el primer caso no se está reconociendo las capacidades de las personas en dicha condición, mientras que en el segundo caso los ajustes razonables se entienden como apoyos necesarios para que la persona esté en igualdad de oportunidades que los demás, reconociendo sus derechos y obligaciones.

Por otro lado, el comentario de otro docente refleja que concibe la diferencia entre los seres humanos como algo natural y en un sentido positivo, por lo que no debería haber motivos para clasificar a las personas como “normales”, “discapacitadas”, entre otras etiquetas. Asimismo, hace un cuestionamiento

importante en torno a las ideas y percepciones que rodean a estos grupos, así como sobre los motivos para perpetuar estas prácticas clasificatorias.

(...) Me llama la atención el tipo de preguntas que haces. Sigo pensando que simplemente todas las personas con las que convivo y trabajo son diferentes. Se me hace increíble tener que discutir sobre la clasificación de algunos como “normales” y otros como “discapacitados”. Algunos de los supuestamente incluidos en el primer grupo necesitan más atención personalizada que los supuestamente pertenecientes al segundo grupo. Pienso que esta clasificación se hace por muchos motivos, que no son necesariamente ni “humanitarios”, ni pedagógicos. Pero sí entiendo qué haces y por qué... (diario de campo, 12 de febrero de 2017)

Por otra parte, algunos docentes refirieron otros problemas ligados a las condiciones en las que ejercen su labor, como el bajo salario, razón por la que los profesores cubren muchas horas de docencia dentro o fuera de la FaM y la falta de tiempo disponible para asistir a cursos, conferencias, seminarios, entre otros eventos para continuar su formación. Aunado a esto, una profesora mencionó que ha trabajado otros temas relacionados con grupos usualmente excluidos o discriminados, principalmente referentes al género y refirió que dentro de la institución ha existido constantemente discriminación hacia la mujer, acoso laboral e incluso sexual, resaltando la prevalencia de prácticas generadoras de “injusticia social” y la necesidad de realizar investigaciones que visibilicen el contexto tanto de profesores como alumnos (diario de campo, 20 de febrero de 2017).

En este mismo sentido, un profesor enfatizó la necesidad de que los propios estudiantes en situación de discapacidad exijan sus derechos, desde cosas tan simples como que los baños estén limpios, “porque uno como quiera ve cómo está el baño y evita pisar o entrar, pero ellos no lo ven y entran a los baños en muy malas condiciones”, agregó. De igual manera destacó la falta de rampas y de un elevador y señaló que varios años atrás ingresó una propuesta para iniciar la grabación de audiolibros relacionados con la asignatura que imparte –psicopedagogía–pero fue rechazada por el consejo técnico, “probablemente por falta de interés, o ya no recuerdo cual fue el argumento que me dieron”, comentó (diario de campo, 15 de febrero de 2017).

Finalmente, varios docentes, principalmente los de asignaturas teóricas, destacaron que llegan a tener entre 40 o 60 estudiantes por grupo que asisten a su clase, hecho que impide o dificulta brindar una atención personalizada o trato diferenciado, así como aprenderse los nombres de todos los alumnos. No obstante, intentan destinar cierto tiempo al finalizar la clase a los alumnos que tienen alguna duda o problema.

5.3.1. Conocimientos

A partir de los resultados se puede observar que la principal forma en la que los docentes han aprendido sobre la inclusión o atención a la discapacidad ha sido a través de otro maestro. Sobre otras formas de haber adquirido dicho aprendizaje (inciso F), una profesora señaló que fue por medio de su padre, especialista en audición y lenguaje y de su hermana, especialista en trastornos neuromotores, ambos egresados de la Normal de Especialización; otro profesor lo hizo a través de su esposa, quien era maestra de enseñanza especial para niños con discapacidad cognitiva y uno más mediante conversaciones con especialistas en musicoterapia. Otra profesora reportó tener conocimiento sobre el “tratamiento de enfermedades frecuentes a través de la música”; dos profesores señalaron la asistencia a foros académicos. Un docente dijo tener conocimientos relacionados con el cuerpo gracias a una formación profesional en el deporte; dos más refirieron adquirir información al respecto mediante textos –aunque no precisan cuáles–. Un profesor señaló que su acercamiento a esta temática fue mediante la convivencia con algún familiar en condición de discapacidad, otro por medio de pláticas con otras personas que tienen algún familiar en esta condición y la mayoría a través de la práctica docente y la observación directa de los alumnos con discapacidad visual que estudian dentro de la FaM.

Entre las asignaturas que han cursado los docentes y que relacionan con la atención a la discapacidad, inclusión o diversidad (inciso A) está la de didáctica, Musicología sistemática, psicología de la educación, psicología, psiquiatría, educación especial y filosofía. Entre los cursos, talleres o conferencias concernientes a la discapacidad o inclusión (inciso C) a los que han asistido los

docentes están aquellos cursos relacionados con museos, un curso sobre “El arte de la sanación”, talleres sobre lectoescritura y musicografía braille, “III Encuentro de Orientación: un apoyo a la educación Inclusiva. Jornadas Internacionales sobre la Educación, la fragilidad y las prácticas narrativas y de intervención” y una conferencia sobre inclusión educativa.

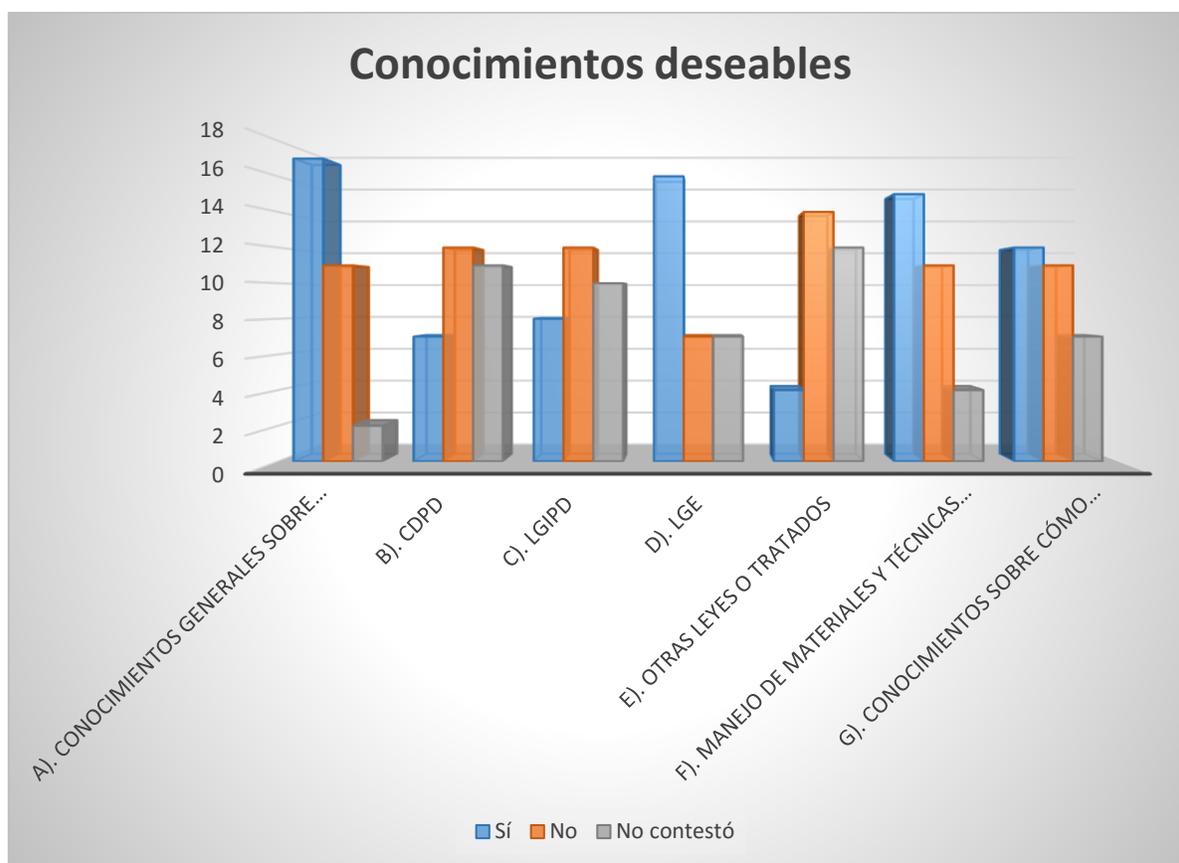
Sobre los conocimientos que sería deseable que tuvieran los docentes para atender a estudiantes con discapacidad, la mayoría reportó tener conocimientos generales sobre las diferentes condiciones de discapacidad (inciso A), adquiridos a través de pláticas y conferencias con psicólogos y otros profesionales; de libros, artículos de revistas especializadas, tesis, textos sobre psicología y aprendizaje; de internet; de la experiencia en grupo; mediante estudios en medicina –puesto que el docente tenía esta formación junto con la musical– y estrategias de atención a las diferentes discapacidades. Pocos reportan conocer la legislación internacional – Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad– y nacional – Ley General de Inclusión para Personas con Discapacidad y Ley General de Educación– que protegen los derechos de este colectivo y promueven la educación inclusiva; sólo un docente dijo conocer la “Ley de discriminación de niños y adolescentes” y una profesora señaló la Ley Federal del Trabajo.

| Forma de adquisición | Participantes |
|---|----------------------|
| A). Curso de asignaturas relacionadas con la atención a la discapacidad, inclusión o diversidad en los estudios de licenciatura o posgrado | 4 |
| B). experiencias previas enseñando a estudiantes con discapacidad | 12 |
| C). Asistencia a cursos, talleres y/o conferencias relacionadas con la discapacidad y/o inclusión. | 9 |
| D). Leer periódicamente publicaciones o convenciones escritas sobre el tema de inclusión y/o discapacidad. | 10 |
| E). Aprendizaje sobre la inclusión y/o atención a la discapacidad a través de otro maestro. | 14 |
| F). Otra forma. | 18 |

Tabla 22. Forma de adquisición de conocimientos para la atención a la discapacidad.

| Conocimientos deseables | Sí | No | No contestó |
|---|----|----|-------------|
| A) Conocimientos generales sobre las diferentes condiciones de discapacidad | 17 | 11 | 2 |
| B). CDPD | 7 | 12 | 11 |
| C). LGIPD | 8 | 12 | 10 |
| D). LGE | 16 | 7 | 7 |
| E). Otras leyes o tratados | 4 | 14 | 12 |
| F). Manejo de materiales y técnicas para la diversidad de estilos y habilidades de aprendizaje. | 15 | 11 | 4 |
| G). Conocimientos sobre cómo modificar el espacio físico del salón de clases | 12 | 11 | 7 |

Tabla 23. Conocimientos deseables para la atención a la discapacidad.



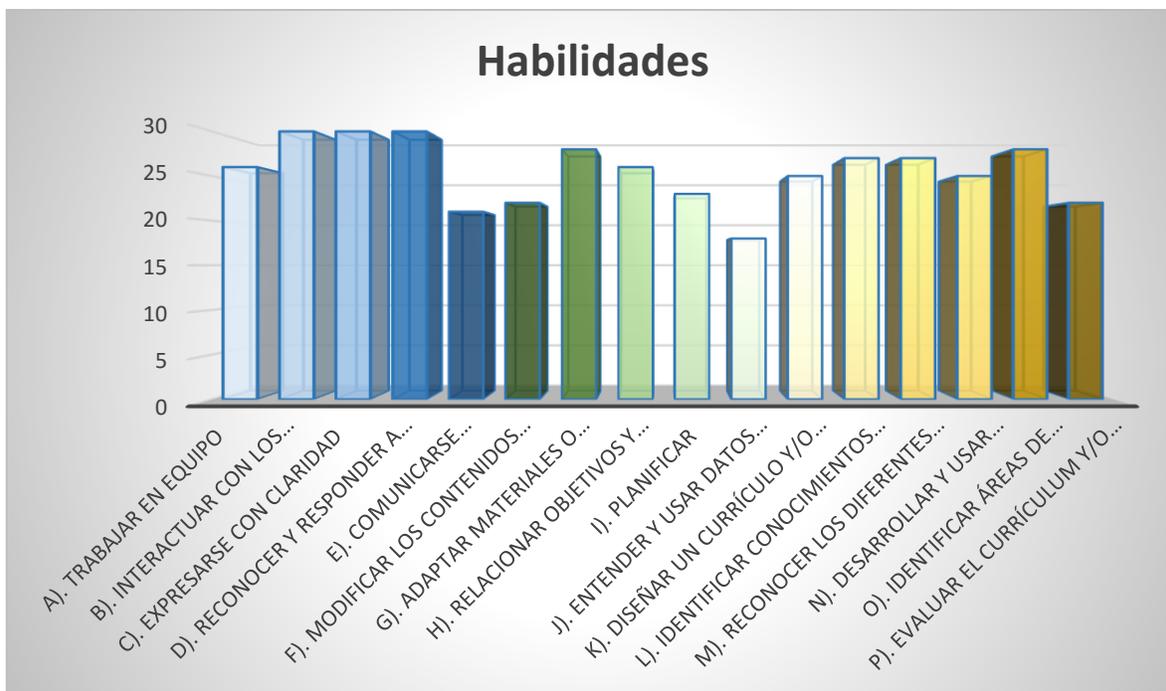
Gráfica Conocimientos deseables para la atención a la discapacidad.

5.3.2. Habilidades

De las habilidades relacionadas con las prácticas inclusivas los docentes de la FaM se consideran hábiles para interactuar con los alumnos (inciso B), expresarse con claridad (inciso C), reconocer y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes (inciso D). Mientras que la habilidad menos reportada fue la de entender y usar datos psicológicos para la planeación educativa (inciso J) y comunicarse efectivamente con las personas que apoyan al alumno con discapacidad (inciso E).

| Habilidades | Participantes |
|--|----------------------|
| A). Trabajar en equipo | 26 |
| B). Interactuar con los alumnos | 30 |
| C). Expresarse con claridad | 30 |
| D). Reconocer y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. | 30 |
| E). Comunicarse efectivamente con las personas que apoyan al alumno | 21 |
| F). Modificar los contenidos del programa de estudios. | 22 |
| G). Adaptar materiales o actividades. | 28 |
| H). Relacionar objetivos y actividades de enseñanza. | 26 |
| I). Planificar | 23 |
| J). Entender y usar datos psicológicos para la planeación educativa | 18 |
| K). Diseñar un currículo y/o programas de estudio. | 25 |
| L). Identificar conocimientos y habilidades de los alumnos | 27 |
| M). Reconocer los diferentes niveles de habilidades musicales de los estudiantes. | 27 |
| N). Desarrollar y usar diferentes procedimientos de evaluación | 25 |
| O). Identificar áreas de particular dificultad para un estudiante | 28 |
| P). Evaluar el currículum y/o programas de estudio | 22 |

Tabla 24. Habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas.



Gráfica habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas.

5.3.3. Estrategias o adaptaciones

En este apartado se incluyen los resultados obtenidos a partir de la entrevista realizada a los estudiantes y egresados con discapacidad visual en relación con las estrategias y adaptaciones empleadas durante el curso de la licenciatura. Esto permitió identificar coincidencias y diferencias entre estos resultados y los de la encuesta, así como aportar otras estrategias o adecuaciones que no se habían considerado.

De acuerdo con las respuestas de los docentes la estrategia utilizada con mayor frecuencia en atención a los estudiantes con discapacidad es designarles un asiento de fácil acceso (inciso A), así como utilizar diferentes formas de comunicación dentro de la clase (inciso G). No obstante, los entrevistados no reportaron estas estrategias como las más frecuentes, sino que señalaron el empleo de métodos alternativos de evaluación como la principal adaptación utilizada por los docentes (inciso L), entre los que destacan los exámenes orales, examen en casa,

actividades alternas o entrega de trabajos alternativos según la asignatura, asistencia al curso y disciplina.

Por el contrario, las estrategias que se utilizan con menor frecuencia señaladas por los docentes son cambiar la configuración del aula (inciso B), proporcionar textos o partituras de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes (inciso C) y emplear algún sistema de tutoría (inciso H), aunque los entrevistados sí señalaron esta última, al mencionar que constantemente recibían apoyo de algún compañero o del mismo docente para realizar alguna actividad. En este sentido destaca también el comentario de una profesora de la asignatura de italiano, quien refirió que al inicio del curso se designa el llamado capo del grupo o jefe de grupo; entre sus funciones está apoyar a los compañeros en general, incluyendo al alumno con discapacidad visual.

Sobre los materiales en formatos alternativos utilizados por los docentes (inciso E) destacan las grabaciones, los textos en formato Word y PDF y las partituras en lectoescritura braille. Sobre estas últimas los docentes reconocen que ellos no las proporcionan al estudiante con discapacidad visual y manifestaron desconocer cómo las adquieren.

| Adaptación o estrategia | Nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre | No contestó |
|---|--------------|----------------|-----------------------|----------------|--------------------|
| A). Designar un asiento de fácil acceso para el estudiante con discapacidad | 2 | 4 | 4 | 17 | 3 |
| B). Cambiar la configuración del aula | 10 | 2 | 6 | 6 | 6 |
| C). Proporcionar textos o partituras de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes. | 9 | 3 | 4 | 10 | 4 |
| D). Proporcionar al alumno materiales con antelación | 4 | 5 | 7 | 10 | 4 |
| E). Utiliza materiales en formatos alternativos para | 4 | 4 | 6 | 9 | 7 |

| | | | | | |
|--|---|----|----|----|---|
| la enseñanza-aprendizaje o lectura | | | | | |
| F). Utilizar recursos y materiales dirigidos a los cuatro modos de aprendizaje | 1 | 3 | 13 | 9 | 4 |
| G). Utilizar diferentes formas de comunicación dentro de la clase | | 2 | 9 | 16 | 3 |
| H). Emplear algún sistema de tutoría o tutoría entre pares | 9 | 6 | 5 | 6 | 4 |
| I). Empleo del modelado y repetición | 5 | 4 | 7 | 7 | 7 |
| J). Emplea tecnología asistida en situaciones de aprendizaje y evaluación. | 5 | 4 | 7 | 9 | 5 |
| K). Proporcionar al alumno más tiempo para la realización de alguna tarea. | | 8 | 9 | 10 | 3 |
| L). Emplear métodos de evaluación alternativos | 2 | 5 | 10 | 7 | 6 |
| M). Colabora y se apoya de otros profesionales o expertos en la temática de inclusión y/o discapacidad. | 7 | 11 | 2 | 4 | 6 |
| N). Realizar modificaciones en las actividades para que todos los estudiantes participen | 1 | 2 | 11 | 13 | 3 |
| O). Otra | | | | | |

Tabla 25. Estrategias o adaptaciones para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

| Adaptación o estrategia | Participantes |
|---|----------------------|
| Proporcionar al estudiante materiales en formatos alternativos (grabaciones) | 3 |
| Reconocer el espacio (aula o escenario) donde el estudiante con discapacidad visual trabajará. | 1 |
| Descripción de imágenes. | 1 |
| Tutoría entre pares. | 3 |
| Empleo de métodos alternativos de evaluación (exámenes orales) | 6 |
| Uso de materiales tecnológicos durante la clase (grabadora, computadora) | 2 |
| Uso de materiales en relieve | 1 |

Tabla 26. Estrategias o adaptaciones señaladas por los entrevistados.

Como se observa, los estudiantes y egresados con discapacidad visual señalan estrategias o adaptaciones muy sencillas, pero que hacen la diferencia a la hora de comprender los contenidos curriculares que se imparten. Tal es el caso de la descripción de imágenes, acción que resulta indispensable para dicho alumnado, pero que beneficia a todos, como se aprecia en la siguiente cita: ‘por ejemplo, en Historia del Arte, el maestro ponía muchas diapositivas – las famosas transparencias– pero pues no había ningún problema porque decía: “a ver, tenemos esto, esto y esto” y él no hizo distinción. Siempre que preparaba sus clases ponía la transparencia y la describía, pero para todo el grupo’ (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

De igual modo, reconocer el aula o espacio en donde estará el estudiante con discapacidad visual facilita su movilidad dentro de él. Mantener este espacio libre de obstáculos también resulta benéfico para todos los que lo ocupan, sobre todo en algunas asignaturas, como lo describe uno de los egresados al preguntarle por las estrategias empleadas en las materias de Teatro Musical y Expresión Corporal, correspondientes a la Licenciatura en Música - Canto:

(...) Había que conocer el salón, entonces nos poníamos a jugar un poco, cuando los dos profesores con los que trabajé bien. Era conocer el salón, contar los pasos, decía: “a ver, de aquí a derecha-centro cuántos pasos son”, “de aquí a izquierda-centro cuántos pasos son”, “de aquí a proscenio” ... Entonces era jugar un poco con eso y memorizar, para la hora de desenvolver o desarrollar

un ejercicio ya teatral decía: “pero acuérdate, cuántos pasos tienes que dar de centro-centro a proscenio, de centro-centro a centro-derecha” ... Entonces todas esas cosas eran muy, muy interesantes, muy divertidas y de mucho aprendizaje...

(...) [en] el salón en el que siempre trabajamos las cuestiones de expresión corporal, las mesas, las sillas y el piano estaban distribuidas en lugares específicos y todo el espacio del salón estaba totalmente libre. En el caso de cuando hacíamos la de Expresión Corporal no había prácticamente ni mesas ni sillas porque pues lo que necesitaban era que tuviéramos todo el espacio para podernos mover ¿no? Sólo el piano. En el caso de Teatro Musical pues sí habían mesas y sillas, pero eran muy esporádicas y más pegadas siempre a la pared, para que entonces a la hora de hacer algún ejercicio, el centro del salón –más bien todo el resto del espacio del salón– quedara libre (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Así, lo anterior da una idea de las posibles estrategias o adaptaciones que favorecen la inclusión de todo el alumnado dentro del aula, puesto que todos se benefician de ellas en menor o mayor medida. En este sentido, también se aprecia que entre los estudiantes con discapacidad visual algunas estrategias o adecuaciones fueron más significativas que otras, por ello es indispensable que exista una constante comunicación entre docente y alumno para saber si lo que se hace y la manera de hacerlo da respuesta a lo que el estudiante necesita. Aquí cabe mencionar que a los entrevistados se les cuestionó si los docentes les preguntaban qué requerían para facilitar el curso de la asignatura –requerimientos específicos–, a lo que cuatro de ellos respondieron que la mayoría de los profesores y profesoras sí lo hacía, mientras que dos refirieron no recordar que algún docente lo hubiera hecho.

5.3.4. Actitudes

Respecto a las actitudes relacionadas con las prácticas inclusivas, la mayoría de los docentes dijo evitar hacer comentarios clasistas, sexistas, racistas, homofóbicos, en contra de las personas con discapacidad u otro tipo de comentario discriminatorio (inciso G), procurar brindar la misma atención a todo el alumnado (inciso B) y dirigirse al alumno con respeto y por el nombre por el que desea ser llamado (inciso C), aunque por lo menos dos profesores de asignaturas grupales

refirieron que les era imposible aprenderse los nombres de todos los alumnos por la cantidad de estudiantes que tenían. Se observó que el ítem correspondiente al término políticamente correcto para designar a las personas con discapacidad (inciso F), anteponiendo su estatus de persona antes de su particularidad física o de conducta, generó confusión, misma que manifestaron los encuestados al no responder este ítem o reportar que no se había comprendido. Es decir que, al hablar de las personas en condición de discapacidad, se esperaría que a la persona con problemas de visión se le nombrara persona con discapacidad visual en lugar de cieguito, discapacitado, por citar ejemplos.

Es de resaltar que uno de los docentes comentó que evita el uso del verbo “ver” en “expresiones coloquiales”, sustituyéndolo por “observar”, cuando lo considera “pertinente”. Y añadió: ‘para citas posteriores a un determinado momento también evito el término común “nos vemos” ... y en su lugar utilizo el menos común “nos encontraremos” o simplemente, “hasta tal momento”’ (encuesta). También cabe señalar que los estudiantes y egresados con discapacidad visual entrevistados calificaron el trato de los docentes hacia ellos como bueno, amable y afectuoso de manera general.

| Actitudes | Nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre | No contestó |
|---|-------|---------|----------------|---------|-------------|
| A). Muestra altas expectativas hacia todos los estudiantes | | 3 | 9 | 18 | |
| B). Procura brindar la misma atención a todo el alumnado | | 1 | 3 | 26 | |
| C). Se dirige al alumno con respeto y por el nombre por el que desea ser llamado. | | 1 | 2 | 26 | 1 |
| D). Muestra flexibilidad en determinadas situaciones. | | 1 | 7 | 21 | 1 |
| E). Intenta ser positivo ante situaciones adversas o complicadas. | | | 6 | 24 | |
| F). Antepone el término "persona con" antes de la discapacidad del alumno | 10 | 4 | 4 | 8 | 4 |
| G). Evita el uso de estereotipos de estudiantes al no usar etiquetas. | 4 | 1 | 2 | 21 | 1 |
| H). Valora las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo | 1 | 2 | 6 | 21 | |
| I). Brinda al alumnado un trato familiar o afectivo | | | 9 | 19 | 2 |
| J). Evita las comparaciones entre los estudiantes | | 1 | 6 | 23 | |
| K). Evita hacer comentarios clasistas, sexistas, racistas, homofóbicos, en contra de las personas con discapacidad u otro tipo de comentario discriminatorio. | 1 | | 2 | 27 | |
| L). Se muestra abierto a recibir recomendaciones o comentarios de sus colegas en relación con la docencia. | | 1 | 6 | 22 | 1 |

Tabla 27. Actitudes docentes relacionadas con las prácticas inclusivas.

5.4. Construcción del concepto de inclusión

Respecto al concepto de inclusión que tienen los estudiantes y egresados con discapacidad visual de la FaM destacan los siguientes elementos:

- Participación de todos por igual en todos los ámbitos y actividades.

Al respecto, los entrevistados dijeron: “Por inclusión yo entiendo que los chicos, los alumnos con discapacidad visual participemos igual que todos ¿no? En los procesos o en las actividades de las cátedras de los profesores. Y que siempre tengamos esa parte de participar activamente en todo tipo de asignaturas, puede ser tanto teóricas, como en las prácticas” (entrevistado A, 22 de noviembre de 2016). “Bueno para mí es incluir a todos los invidentes ¿no? Incluirnos, ya sea en la tecnología, en lo material, en la enseñanza, todo eso”, añade el entrevistado B (8 de febrero de 2017).

- Evitar prejuicios sobre las personas con discapacidad.

Se reconoce que, además de participar en todas las actividades, la inclusión implica la aceptación de la diversidad y de la diferencia –en un sentido positivo–, haciendo a un lado los miedos y prejuicios en torno a las personas en condición de discapacidad para lograr una forma de relacionarse entre los actores de la comunidad educativa realmente incluyente, tal como señala uno de los entrevistados.

Yo lo definiría [el concepto de inclusión] en dos partes: Tanto la integración, como el permitir... la integración a los discapacitados. Es decir, que no los hagan a un lado. Inclusión es pues que finalmente siempre estén integrados en toda actividad.

Y dos: – efectivamente, como lo preguntabas hace rato– pues hay que consultar para ciertas cosas ¿no? Pero por ejemplo el hecho de que –pienso yo– las asignaturas o en su contenido no tuviera cambio, pues es algo que sería parte de la inclusión, porque finalmente ahí, pues en el caso de nosotros, no es tan necesario cambiar ciertas cosas y menos si estás en un campo como es el caso de la música. Si estamos hablando de un campo totalmente visual, pues ahí sí todo cambia ¿no? Pero finalmente también el hecho de que se describa o que los materiales estén en relieve, creo que eso también es una forma de integrar, de incluir al discapacitado.

Y el permitirlo, pues el que los que no tienen esa discapacidad, pues se permitan conocerlo; o sea que no tengan ese miedo a conocer una persona discapacitada porque lo primero que se piensa cuando se conoce a un discapacitado es como: ¿y qué voy a hacer? ¿y cómo le vamos a ayudar?... y les tiemblan las piernitas [ríe]. Y entonces creo que la inclusión es eso: tanto la integración, como el permiso de ambas partes para la interacción del aprendizaje (entrevistado D, 9 de febrero de 2017).

Asimismo, el entrevistado añade que estos prejuicios han permeado en la enseñanza musical, percibiendo el sentido de la vista como algo fundamental en el aprendizaje de la música.

(...) creo que una parte muy importante con el canto –y con toda la música–, es que una de las cosas que hay que aprender es que la enseñanza se ha hecho creo que a veces muy visual y hay muchas cosas que en el caso de la música no puede ser visual, que tiene que ser independiente de que la persona vea. Pero yo creo que una de las ventajas de ser ciego es que puedes desarrollar más eso, porque en la enseñanza de la música pues todo tiene que ser al tacto. O sea, cómo enseñas a un violinista a que ponga los dedos, al piano y en el canto pues con más razón. O sea, tienes que aprender a que la gente se quite un poco el tabú y aprenda a tocarte y a tocarse a sí mismo, para poder desarrollar una conciencia corporal de la mecánica del canto (entrevistado D, 9 de febrero de 2017)

Los prejuicios hacia este colectivo también se visibilizan en el ámbito profesional con la comunidad del centro laboral, como ya se ha descrito antes (ver barreras en el ámbito profesional) cuando algunas compañías o empleadores no brindan la oportunidad a las personas en condición de discapacidad de desempeñar la actividad laboral, a pesar de que se cuente con un título profesional y la adecuada capacitación para desempeñarla. En este sentido, uno de los entrevistados añade:

Hmmm la inclusión... pues significa que te dejen... primero que te admitan, la verdad, que te acepten y que te dejen mostrar lo que puede hacer uno ¿no? Porque de repente, insisto, te etiquetan como que no vas a poder, como que van a trabajar más, como que no puedes salir, como que vas a llegar tarde, como que muchas cosas que cualquiera puede, viendo o no viendo, hacerlo bien o hacerlo mal. Entonces es inclusión cuando ya te dan chance – insisto, yo no me siento ni pretendo venderme como el mejor acordeonista, no–, nada más habrá veces que lo haces bien, habrá veces que lo haces mal, como en todo. Pero esa inclusión es muy importante que por lo menos te dejen la oportunidad de regarla [sonríe] ¿no? (entrevistado F, 9 de marzo de 2017).

- Contar con materiales accesibles y adaptados.

Esto también implica tener la posibilidad de acceder a estos materiales en relación con su costo, o disponibilidad, así como la opción de utilizar el material que mejor se adapte al usuario, como lo destaca uno de los entrevistados. “para mí es que haya... o sea que sea accesible el material para todos igual ¿no? Y adaptado al sistema que uno sabe” ... (entrevistado B, 8 de febrero de 2017).

- Acceder a todos los espacios y conocimientos en igualdad de condiciones.

Además de contar con los materiales accesibles y adaptaciones o ajustes pertinentes, la inclusión implica que exista un acceso en igualdad de condiciones a los espacios y a los contenidos curriculares o que permitan adquirir conocimientos, tal como señalan los entrevistados: “Hmmm... Pues tener este acceso ¿no? A las cosas que tienen todos los demás... para mí sería eso la inclusión, o sea que las personas con alguna discapacidad puedan acceder a todos los espacios y a los conocimientos a los que sí tienen acceso las personas... pues normales [baja el volumen de la voz], digamos ¿no?” (entrevistado C, 8 de febrero de 2017). Además, en este fragmento se percibe que para el entrevistado estar dentro de la norma, el estándar, implica tener acceso a dichos espacios y conocimientos, se concibe como algo que el otro, el normal, sí tiene y que aquel que sale de la norma no.

Por otro lado, la entrevistada reconoce que la inclusión no involucra a un solo grupo poblacional, sino a la diversidad humana, en todos los ámbitos. “Inclusión... para mí es como abrir puertas, abrir espacios a todas las comunidades, en este caso, tanto a personas con discapacidad o sin discapacidad ¿no? Que todos seamos iguales y que todos tengamos la misma accesibilidad en todos los ámbitos: en el ámbito laboral, en el ámbito escolar... es lo que para mí es la inclusión” (entrevistada E, 14 de febrero de 2017).

5.5. Limitaciones de la investigación

Como se mencionó anteriormente, esta investigación pretende explorar el contexto en el que se están desarrollando los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito musical en el nivel superior. Por ello se reconoce que, al enfocarme en estudiantes en una condición de discapacidad específica, el tiempo y los recursos con los que se dispuso para llevar a cabo la investigación hacen que la misma sea limitada. En este sentido, resulta pertinente mejorar o ampliar los cuestionarios aquí desarrollados, o añadir técnicas de análisis e instrumentos de recolección de datos en posteriores investigaciones para profundizar en alguno de los aspectos trabajados en esta tesis.

La investigación se encontró limitada para ahondar en las actitudes y habilidades docentes relacionadas con las prácticas inclusivas, puesto que se requieren más instrumentos de recolección de datos, tales como la observación o la aplicación de cuestionarios dirigidos a los alumnos, para corroborar de manera objetiva las respuestas de los docentes o incluso identificar otro tipo de prácticas que podrían resultar excluyentes a partir del actuar o pensar del docente. Utilizar tres o más instrumentos de recolección de datos permite validar o comprobar hechos, interpretaciones o supuestos mediante distintas maneras.

También se observó que algunos ítems del cuestionario resultaron confusos para los docentes, por lo que se requiere replantearlas con otros términos o aclararlas mediante alguna explicación. Tal es el caso de la estrategia de modelado y repetición, en donde se observó que el primer término no resultó claro para algunos docentes; sucedió lo mismo con la correspondiente al empleo de tecnología asistida. De igual modo, se observó que la formulación de la actitud correspondiente al uso de un lenguaje adecuado –a anteponer el término “persona con” antes de la discapacidad del alumno–, así como la relacionada con evitar el uso de estereotipos o aplicar juicios a las personas –evita el uso de estereotipos de estudiantes al no usar etiquetas– no resultaron adecuadas, razón a la cual se debe su incorrecta o falta de comprensión.

Por último, se advierte que, al ser un cuestionario de preguntas cerradas, la encuesta no permite ampliar algunas respuestas por parte de los docentes, necesidad que expresaron algunos de ellos. Por ello se sugiere realizar una entrevista que complemente o profundice en determinados aspectos. La aplicación de la encuesta de manera personal por el investigador permitiría agregar notas o comentarios expresados por el encuestado, así como las aclaraciones o resolución de dudas que pudiera tener el mismo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación se pudo observar la compleja problemática desarrollada en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual de una institución de formación musical universitaria en el contexto mexicano, centrándome en la relación e interacción entre éstos y los docentes de la misma institución. Si bien este colectivo ha logrado llegar a un nivel de educación superior, intervienen diversos factores y se enfrentan a distintas barreras que determinan el éxito de la conclusión de una carrera universitaria, sin asegurar el ejercicio de la misma, ni su plena inclusión en el ámbito educativo y laboral.

Para analizar dicha problemática fue necesario recurrir a distintas perspectivas teóricas que permitieran entender la construcción del concepto de discapacidad, enfatizando en el modelo médico rehabilitador o reparador y en el modelo social y de derechos humanos, que influyeron en la construcción de los enfoques de la educación especial e inclusiva respectivamente, enfoques que coexisten y que han impactado también en la concepción de la relación música y discapacidad en el ámbito musical.

Aunque en un inicio el discurso de la inclusión tenía como propósito visibilizar la exclusión e inequidad a la que se enfrentaban determinados grupos ignorados, en la actualidad los retos de la educación inclusiva son otros, los cuales Skliar resume en cuatro cuestiones centrales, mismas que se han evidenciado en esta investigación:

Que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como “diferentes”; que el lenguaje del derecho no se enquiste apenas en una estructura políticoformal sino en una ética de las relaciones -una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección-; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje (Skliar, 2017, 45).

Así, se observa que, si bien en esta institución universitaria no se niega el ingreso o permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad, sí existen factores que limitan o influyen en el desarrollo de estos procesos. En este sentido, se evidencia la importancia de aplicar los ajustes pertinentes en cualquier situación donde se propicien desventajas hacia estudiantes en condición de discapacidad, como en el caso del examen de admisión o concurso de selección para el ingreso a la UNAM. Si bien las autoridades universitarias correspondientes ya han implementado medidas para resolver esta situación, aún es necesario saber qué tan efectivas han resultado dichas medidas, y qué tan capacitado está el personal que asiste a la población estudiantil en esta condición para responder a sus necesidades específicas, cuestiones que no pudieron ser resueltas en esta investigación.

De la misma manera, es urgente dar solución a las barreras más significativas dentro de la FaM, empezando por las de accesibilidad, tales como la falta de rampas, un elevador y señalización en lectoescritura braille en los salones y otros espacios de la institución para que cualquier persona pueda acceder libremente a las áreas comunes, sobre todo considerando que dentro del recinto se realizan conciertos y diversas actividades abiertas al público en general. También es indispensable resolver las barreras de permanencia en esta institución, particularmente la falta de materiales específicos –partituras y textos en lectoescritura braille o en formatos accesibles de Word o PDF, equipo y software especializado y personal capacitado para su uso– ya que esto limita la formación del estudiante con discapacidad visual y en ocasiones genera gastos extras y mayor tiempo invertido para conseguirlos.

No obstante, en este caso no es suficiente adquirir el equipo y software que permita la impresión de textos o partituras en braille, sino que es necesaria la capacitación del personal que estará a cargo de brindar este servicio, en el uso y mantenimiento del software y del equipo sin centralizarla en una única persona, con el fin de que no se suspenda o se pierda el trabajo realizado en caso de que falte alguno de los encargados. Generar los convenios y vínculos necesarios con bibliotecas, fundaciones u organizaciones que entre sus servicios ofrezcan la

producción de materiales en formatos accesibles también es otra manera de proporcionar alternativas viables para resolver la problemática y de constituir redes de apoyo institucionales, asunto sumamente importante en los procesos de inclusión.

También los objetivos o requisitos de algunas asignaturas pueden resultar discriminatorios de forma indirecta, causando efectos desfavorables para quienes no cumplan con estos últimos y en donde resulta necesario hacer los ajustes pertinentes para construir condiciones que permitan estar en igualdad de circunstancias. Por ejemplo, entre las asignaturas correspondientes a algunas licenciaturas que imparte la FaM está la de “Lectura a primera vista”, cuyo objetivo, de acuerdo con la descripción proporcionada en la página Web de esta facultad (véanse los planes de estudio, 2008) es que el alumno desarrolle “las competencias teóricas y prácticas que corresponden al descifrado y lectura de la música directamente al piano con ambas manos a la vez (repentización) y a la práctica instrumental en conjunto a cuatro manos y acompañamiento vocal de forma segura, sólida”, de acuerdo con el repertorio y nivel correspondiente al primer semestre e instrumento de estudio.

El título de esta asignatura sugiere la posible situación de desventaja en la que podrían estar los estudiantes con discapacidad visual al cursarla. Sin embargo, ninguno de los entrevistados mencionó haber tenido algún problema o haberse sentido en desventaja durante el curso específico de ésta. Esto podría significar que los contenidos o la forma de impartirlos fueron adaptados por el docente, como ocurrió en otras asignaturas como la de Expresión Corporal o Teatro Musical, de modo que no se generaron condiciones de desventaja significativas para dichos estudiantes.

No obstante, al devolver la encuesta contestada un docente refirió que impartir algunas asignaturas se torna complejo, porque a veces los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para cursar la asignatura; es decir que no corresponden al semestre que marca el plan de estudios, o incluso a la licenciatura; tal es el caso de Violín Barroco, asignatura optativa en algunas licenciaturas en las

que el violín no es el instrumento en el que se especializa el alumno. “Lo cierto es que cuando los estudiantes la toman, muchas veces ni siquiera tocan el Violín, como en el caso de los organistas. Entonces uno termina enseñando violín desde lo básico, cuando se supone que es una asignatura para especializarse en determinado repertorio”, expresó el docente; y en relación con la asignatura de Lectura a Primera Vista y los Estudiantes con Discapacidad visual agregó: “la realidad es que leer a primera vista es una actividad que ellos no harán, pero que en la práctica profesional si hacen muchos pianistas u organistas, por eso se imparte” (diario de campo, 1 de marzo de 2017). Así pues, falta profundizar sobre la pertinencia de determinadas asignaturas y si éstas están cumpliendo el objetivo planteado.

Como se ha dicho con anterioridad, en los procesos de inclusión intervienen distintos actores: la familia, los amigos y compañeros dentro y fuera del ámbito educativo, los directivos, administrativos y docentes de la institución educativa, entre otros. Sobre esto último, tanto los resultados obtenidos a partir de la entrevista, como los de la encuesta permiten dar cuenta de la importancia del papel que juegan los docentes en estos procesos, puesto que los estudiantes y egresados con discapacidad visual los reconocen como un importante apoyo, pero también como un obstáculo durante el ingreso y curso de la licenciatura principalmente. Así, los profesores y las profesoras son actores que han contribuido a que el ejercicio del derecho a la educación de dichos estudiantes se vea limitado.

En el caso de esta institución, ello ha ocurrido al no permitir que el alumno ingrese a determinado curso bajo argumentos como la falta de preparación del docente para trabajar con él de manera adecuada o al considerar que para enseñar y comprender los contenidos curriculares de la asignatura es necesario el empleo de demasiados recursos visuales. Esto constituye una práctica discriminatoria, aunque en muchas ocasiones no se realice con la intención de discriminar, puesto que se determina el acceso del estudiante al curso a partir de una particularidad biológica, cuestionando si el alumno es adecuado para el curso, en lugar de que los contenidos y / o recursos pedagógicos se adapten a sus necesidades; asimismo, el

desconocimiento del docente sobre la atención al alumnado en condición de discapacidad o para emplear distintos métodos de enseñanza no es una razón justificada para impedir dicho acceso y, en todo caso, es un hecho que tiene solución al recibir la información pertinente mediante la lectura de textos, la asistencia a cursos, conferencias u otros eventos, o simplemente mediante la guía del propio estudiante. Sin embargo, éstas son justificaciones constantes, provocando que esta práctica se vuelva común y cotidiana para los estudiantes en dicha condición, legitimándola y asimilándola como algo natural.

Siguiendo con los retos para la educación inclusiva que plantea Skliar, resulta necesario que este enfoque no se quede en un ideal distante que sólo se encuentra expresado en un lenguaje técnico y jurídico; decir que existe una brecha significativa entre la legislación sobre el derecho a la educación inclusiva y la práctica no es novedad. Ciertamente resulta de vital importancia que todos conozcamos la legislación nacional e internacional que promueve y protege el ejercicio pleno de los derechos de las personas en condición de discapacidad, con el fin de que estos no sean violados y de garantizar y exigir su cumplimiento.

Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los docentes de la FaM reflejan el desconocimiento sobre la existencia de una convención internacional y las leyes nacionales que cumplen con el propósito de proteger y asegurar los derechos de las personas en situación de discapacidad; De igual modo, es evidente la falta de formación de los docentes para atender y responder mejor a las necesidades específicas de esta población estudiantil en particular, no obstante, la experiencia de tener o haber tenido en su clase a un estudiante con discapacidad visual les ha permitido buscar distintas formas de enseñar, aprender del educando y en algunos casos, interesarse por conocer más acerca de la temática de la discapacidad. Dicha experiencia ha sido su principal fuente de conocimiento e información, puesto que, aunque no reconozcan los términos exactos de las estrategias utilizadas, las habilidades necesarias o las actitudes correctas para brindar esta atención, el testimonio de los estudiantes y egresados con discapacidad visual, así como las respuestas de los docentes

evidencian el desarrollo y empleo de estos elementos, constituyendo algunas prácticas docentes inclusivas.

Pero en este sentido, los docentes no son los únicos responsables de no contar con la información y los conocimientos que permitan atender a este alumnado, ya que muy pocos reportaron haber recibido esta formación durante sus estudios universitarios, mientras que otros factores como la disponibilidad de tiempo o los recursos económicos, intervienen en que puedan o no acceder a cursos, seminarios o eventos relacionados con la inclusión o atención a la población en situación de discapacidad. Así, resulta indispensable que se incluyan asignaturas relacionadas con estas temáticas dentro de los planes de estudios de las licenciaturas en música y que la institución educativa, en este caso la Facultad de Música de la UNAM, proporcione continuamente esta formación dentro de sus instalaciones, la cual tendría que darse de manera transdisciplinaria desde disciplinas como la pedagogía, la sociología, la psicología o el derecho, dado lo complejo que es el campo de la discapacidad. Esto posibilitaría que docentes que tengan en su clase a estudiantes en condición de discapacidad y la comunidad educativa en general cuente con los conocimientos e información adecuada para tener una mejor capacitación en la atención de estos educandos, contribuiría a la generación de interés en torno a la temática y a la eliminación de prejuicios hacia las personas en esta condición.

Enfatizo en la necesidad de dar continuidad a las acciones emprendidas para este propósito, así como en los proyectos y todas aquellas acciones destinadas a la atención de la población estudiantil en condición de discapacidad, ya que en esta investigación se evidencia esta falta de seguimiento dentro de la FaM. Ello se debe por un lado al poco o ningún interés de algunos directivos para impulsar y apoyar estos proyectos, como lo denotó una profesora en entrevista. Por otra parte, y como se ha dicho, es necesario compartir y difundir los conocimientos adquiridos para que toda la carga del funcionamiento de un proyecto no se centralice en una persona, tal como ha ocurrido; de modo que quedan sin rumbo o simplemente desaparecen cuando, por diversas causas, la persona impulsora debe dejar el proyecto. Todo

esto va generando retrocesos en el proceso de construir una educación inclusiva; de ahí la relevancia de rescatar y mantener todas aquellas buenas prácticas que den muestra de favorecer dicho proceso.

Ahora, si bien se reconoce la importancia de que el docente posea una serie de saberes, habilidades e información, las llamadas competencias de acuerdo con algunos autores (Delors, 1996; Fernández, 2012 y otros) para atender las necesidades específicas de determinados alumnos, el docente construye una institución educativa inclusiva desde su aula al realizar acciones que favorecen a todos, al aprender a mirar al otro, su contexto y sus saberes, al conversar y escuchar las necesidades de sus estudiantes, al investigar sobre cómo dar una mejor atención a su alumnado o al reconocer que cuando enseña también aprende del otro.

Pero todo esto lleva tiempo, un tiempo que no se tiene cuando la prioridad de la escuela es evaluar, cubrir los programas de las asignaturas y cumplir a medias con las expectativas de un mercado laboral; la falta de ese tiempo es, a mi parecer, uno de los principales problemas de la falta de inclusión en el ámbito educativo, pues se enseña para obtener resultados estandarizados inmediatos, para conseguir metas evaluativas y no para “dejar signos” en el otro y que estos sean descifrados después, a su tiempo y “a su modo” (Skliar, 2017, 96). Si “ayudar a comprender el mundo” y “comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo”, como diría Delors (1994), o transformar la realidad, de acuerdo con Freire (2004) y Skliar (2017) no se considera como la tarea o el propósito principal de la educación, entonces habría que repensar cuál es su propósito y particularmente el de la universidad.

Esta última, como lugar donde se genera la ciencia, fuente de conocimiento y se forma a los docentes, se considera una “plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieren reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural” (Delors, 1994, 22). En este sentido, es necesario que la educación vaya más allá de adquirir un mero perfeccionamiento, sino de dirigirse a todos, cuales quiera que sean las

necesidades de los educandos y ofrecer múltiples posibilidades. Siguiendo esta idea y de acuerdo con Delors, resulta indispensable que el docente, dentro de su vida profesional tenga las condiciones e incluso la “obligación” de “perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural” y que estas experiencias incluyan y fomenten el trabajo colaborativo, el cual mejora la calidad educativa (Delors, 1994, 37).

Bajo el enfoque de la educación inclusiva se apela a dejar de lado los estándares, los comportamientos normales, se invita a reconocer al otro, a la aceptación de la diferencia con un sentido positivo y la diversidad, pero en la realidad permanece a la vez una noción de normalidad “que echa a perder toda la potencia de las diferencias de lo humano” (Skliar, 2017, 42). Por ello no basta con reconocer dicha diferencia, es necesario hacerla cotidiana, dejando de lado los prejuicios sobre lo diferente y la idea de normalidad; mostrarse dispuesto, más que preparado, o complementar ambas cosas y generar espacios de igualdad, en donde la diferencia sea necesaria para construirlos, donde atender al encuentro con el otro permita educar a quien sea.

La palabra depende de la boca que la pronuncia”, decía Nietzsche, de ahí que ‘toda palabra, por ejemplo, la palabra “inclusión”, tiene autoridad y autoría desde su propio origen’, agrega Skliar (2008, 2). Por eso resulta tan indispensable hablar de inclusión para ciertos grupos más que para otros, porque usualmente no pedimos lo que no nos hace falta; pero no hemos comprendido que en algún momento la hemos necesitado todos. Incluir no significa mostrar complacencia hacia un grupo por su condición física, género, clase, o cualquier otra causa, sino que es una cuestión de justicia social en donde se deben cumplir tanto derechos como obligaciones. Sin embargo, para que se dé la condición de justicia, es necesario reconocer las desigualdades y brindar una equiparación de oportunidades, generando condiciones que compensen las desventajas que puedan crear las diferencias.

Así, esta investigación da cuenta de que en el ámbito educativo no es suficiente que alumnos con y sin discapacidad convivan en un mismo espacio sin

tomar en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes en general, sin construir un ambiente tolerante con la diferencia y la diversidad o sin reconocer que la inclusión no compete a unos cuantos, sino a toda la comunidad. Desde el ámbito musical queda mucho por investigar en torno a la discapacidad, considerando que éste es un campo sumamente amplio y complejo, así como sobre los procesos de inclusión y de exclusión hacia este y otros colectivos.

Desde esta línea de investigación resulta necesario analizar otros elementos que influyen en el proceso de inclusión como los otros factores de discriminación operantes dentro de la comunidad educativa –el género, la edad, por ejemplo–, las interrogantes antes planteadas referentes a la currícula, las condiciones propias del entorno físico, el rol que juega la familia, el factor económico, entre otros. Respecto al quehacer docente, es necesario analizar las condiciones estructurales dentro de la institución educativa en las que se desarrolla la labor docente para que profesores y profesoras puedan asumir un verdadero compromiso con el acto de educar a partir de la inclusión.

REFERENCIAS

Abramo, J. (2012). "Disability in the classroom". *Music Educators Journal*, 99 (1), 39-45.

Agencia de Noticias (2013). "Inclusión, tema prioritario en las universidades: Maira Patiño". *AFmedios* [diario en internet]. Recuperado el 3 de mayo de 2016 desde: <http://www.afmedios.com/2013/03/inclusion-tema-prioritario-en-las-universidades-mayra-patino/>.

Aguirre, M. E. (2006). "La Escuela Nacional de Música de la UNAM". *Perfiles Educativos*, 28 (111), 86-108.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). "La educación inclusiva Como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down* [ponencia], Granada, mayo, 2010. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 desde https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.

Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (2012). "La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso". *Sinéctica*, 39. Recuperado el 3 de marzo, 2015 desde http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39yart=39_12.

Asís, R. (2015). "Lo razonable en el concepto de ajuste razonable". En *Nueve Conceptos Clave para Entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Lima: IDEHPUCP, 99-117.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Manual para la Integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 4 de marzo, 2015 desde

http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf.

Ballantine, J. y Mills, C. (2007). "Promoting socially just and inclusive music teacher education: Exploring perceptions of early career teachers". *Research Studies in Music Education*, 30 (1), 77-91.

Bertevelli, I. C. (2010). "La educación musical de personas con deficiencia visual y la musicografía braille: De la musicalización a la lectura y la escritura de la partitura en braille". *Actas de la IX reunión SACCoM*. Argentina: Asociación Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Recuperado el 5 de marzo, 2015 desde http://www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/11.Bertevelli.pdf.

Blanco, R. (2005). "Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas". *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (1), 174-177.

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, 4 (3), 1-15.

Boltrino, P. (2008). "Música y educación especial: nos unen las diferencias". *Actas de la VII reunión SACCoM*. Argentina: Asociación Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Recuperado el 15 de mayo, 2016 desde http://www.saccom.org.ar/2008_reunion7/actas/61.Boltrino.pdf.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la Participación en las Escuelas* [versión y adaptación en castellano], Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Borja, C. (2012). "¿Qué es la tecnología asistiva?". *Edición Especial de Tecnología*, (4), 11-13.

Borne, L. y Muciño, H. (2015). "Actividad y experiencia en educación musical especial: un estudio en el contexto de México". *Academia.Edu*.

Recuperado el 3 de enero de 2016 desde:

https://www.academia.edu/18342480/Actividad_y_experiencia_en_la_educaci%C3%B3n_musical_especial.

Brogna, P. (2006). *La Discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto?* [Tesis de maestría], México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Brunnett, S. (2010). *Musik und Tanz für alle. Integrative un inklusive KonXepte der Musik und Tanzpädagogik mit Erwachsenen Menschen mit Behinderung* [tesis de maestría], Austria: Universität Mozarteum Salzburg.

Calderón, I. (2010). "Ahí me siento agrupado. Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down". *Aula de Innovación Educativa*, (195), 63-66.

Calderón, I. (2014). *Educación y Esperanza en las Fronteras de la Discapacidad: Un estudio de Caso Único sobre la Construcción Creativa de la Identidad*, Málaga: Sermi.

Castillo A. I., Pellín, P., Martínez, J. F., García, N., y Vicente, M.

(2013). "la formación del docente ante las necesidades educativas en el aula de música". *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2013. Retos de Futuro en la Enseñanza Superior: Docencia e Investigación para Alcanzar la Excelencia Académica*, España: Universidad de Alicante.

Clavel, E. (2001). *Manual Actualizado de la Escritura Musical en Braille* [tesis de licenciatura], México: Facultad de Música UNAM.

Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Música. "Proyecto de transformación de la Escuela Nacional de Música en Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México". *ESTUNAM*. Recuperado el 10 de enero de 2017 desde:
<http://www.stunam.org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2014/3pleno2014/3sesionplenocu5dic14/8dictamenesclu/c.transformacionenmenfm/3.2transformacion+ENM+a+fm+acuerdos.pdf>.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, México. Última reforma publicada el 20 de julio de 2015.

Culp, M. E. (2014). "Inclusive music classrooms". *Doctoral Seminar in Music Education* [ponencia]., The Pennsylvania State University. Recuperado el 20 de mayo de 2016 desde: <http://storage.googleapis.com/wzukusers/user-15966601/documents/55fb93a50e97cah6kJcv/Inclusive%20music%20settings.pdf>.

Darrow, A. A. (1999). "Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. *Journal Music Therapy*, 37, 254-273.

Davis, L. J. (2009). "Cómo se construye la normalidad: La curva Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX". En *Visiones y Revisiones de la Discapacidad* [comp.], México: FCE, 188-211.

De Campos, L. (2011). "Ajuste razonable: un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional inclusiva". *Revista Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos*, 8 (14), 188-219.

Dell'Anno, A. (2012). "Perspectivas sociales de la discapacidad". En *Debates y Perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina*, Paraná: Universidad de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado el 10 de septiembre de 2017 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.

Echeita, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

Fernández, J. M. (2012). "Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior". *Revista de la Educación Superior*, 41, (2), 9-24.

Figuroa, K. M. (2011). *Desarrollo de Habilidades Musicales, Motricidad y Lenguaje* [tesis de maestría con especialidad en educación musical], México: Facultad de Música UNAM.

Freidson, E. (1997). *Professional Dominance: the social structure of Medical Care*, New York: Aldine Publishing Company.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Brasil: Editorial Paz y Tierra.

Frías, L. (2017). "Examen de ingreso a 154 aspirantes con discapacidad". *Gaceta UNAM* [versión en internet], (4, 880). Recuperado el 20 de septiembre de 2017 desde: <http://www.gaceta.unam.mx/20170605/examen-de-ingreso-a-154-aspirantes-con-discapacidad/>.

García, I. (2015). "Cantar en la obscuridad". *Reporte Índigo* [diario en internet], México. Recuperado el 25 de diciembre de 2015 desde: <http://www.reporteindigo.com/reportes/mexico/cantar-en-la-oscuridad>.

Gembris, H. (2009). "Musikalische Fähigkeiten und Behinderungen". *Grundlagen Musikalischer Begabung und Entwicklung*, Augsburg: Wißner-Verlag, 224-230.

Giesteira, A. (2013). *La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: Elaboración y evaluación de un método de guitarra* [Tesis doctoral], Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Recuperado el 5 de marzo, 2015 desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/120509/acg1de1.pdf;jsessionid=5837ACFD9929E81FA98FFCBA26E32397.tdX1?sequence=1>.

Guajardo, E. (2009). "La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 17-23.

Guerrero, C. I. (2012). *Efectos sobre los Tractos Neurales, Después de un Entrenamiento Musical de Niños Ciegos de Nacimiento y Niños con Ceguera*

Tardía [tesis de maestría en Cognición Musical], México: Facultad de Música UNAM.

Hahn, K. R. (2010). *Inclusion of Students with Disabilities: Preparation and Practices of Music Educators* [tesis de doctorado], Pensilvania: The Pennsylvania State University.

Hammel, A. M. (2001 a). "Special learners in elementary music classrooms: a study of essential teacher competencies" *Update: Applications of Research in Music Education*, 20 (1), 9-13.

Hammel, A. M. (2001 b). "Preparation for teaching special learners: twenty years of practice". *Journal of Music Teacher Education*, 11 (1), 5-11.

Hammel, A. M. (2004). "Inclusion strategies that work". *Music Educators Journal*, 90, 33-37.

Hammel, A. M. y Gerrity, K. W. (2012). "The Effect of Instruction on Teacher Perceptions of Competence When Including Students with Special Needs in Music Classrooms". *Update: Applications of Research in Music Education*, 31 (1), 6-13.

Herrera, R (2010). "La musicografía braille en el aprendizaje de la música". *Actas de la IX reunión SACCoM*, Argentina: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Recuperado el 3 de marzo, 2015 desde http://www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/14.Herrera.pdf.

Hofman, E. C. (2011). *The Status of Students with Special Needs in the Instrumental Musical Ensemble and the Effect of the Selected Educator and institutional Variables and Rates of Inclusion*, Nebraska: University of Nebraska.

Hourigan, R. (2007). "Preparing music teachers to teach students with special needs". *Update, Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 5-14.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2015). "Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre)". *Inegi.org*. Recuperado el 28 de marzo de 2016 desde: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>.

Jellison, J. A., y Draper, E. A. (2015). "Music research in inclusive school settings: 1975-2013". *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 325-331.

Jellison, J. A. y Taylor, D. M. (2007). "Attitudes toward inclusion and students with disabilities: Review of three decades of music research". *Bulletin of the Council for research in music education*, 272, 9-23.

Jones, S. K. (2015). "Teaching students with disabilities a reviewed of music education research as it relates to the individuals with disabilities education Act". *Applications of Research in Music Education*, 34 (1) 13-23.

Knap, D. H. (2011). "The Inclusive world music: students with disabilities and multiculturalism". *General Music Today*, 25 (1), 41-44.

Ley federal del trabajo. *Diario Oficial de la Federación*, México, última reforma publicada el 12 de junio de 2015.

Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, México, última reforma publicada el 1 de junio de 2016.

Ley general Para la Inclusión de las personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de mayo de 2011.

Libre Acceso A. C. (sn). "Asociación Pro Desarrollo e Integración del Niño Ciego". *Libre Acceso A. C.* Recuperado el 24 de marzo de 2017 desde: <http://www.libreacceso.org/directorio/>.

López - Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación Artística en Música: Problemas, Métodos, Experiencias y Modelos*, Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México y Escola Superior de Música de Catalunya.

López, P. (2014). "Alumna invidente se gradúa como pianista". *Gaceta UNAM*, (46633), 3.

Luján, S. (2017). "Lectores de Pantalla". *Accesibilidad web*. Recuperado el 5 de junio de 2017 desde: <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=lectores>.

Méndez, A. (2007). "Cuestionario sobre necesidades de formación de docentes universitarios en un modelo de aprender a aprender". *Dialnet*, (6), 91-93.

Mesa, L. G. (2013). *Hacia una Reconstrucción del Concepto 'Músico Profesional' en Colombia: Antecedentes de la Educación Musical e Institucionalización de la Musicología* [tesis de doctorado]. Granada: Universidad de Granada.

Moreno, T. (2017). "Aplica UNAM examen de ingreso a 154 aspirantes con discapacidad". *El Universal* [diario en internet]. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 desde:

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/06/5/aplica-unam-examen-de-ingreso-154-aspirantes-con-discapacidad>.

Moriña, López, Melero, Cortés y Molina (2013). "El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?". *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 423-442.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 12 de agosto de 2012 desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Naciones Unidas (2016). "Observación general No. 4. Educación inclusiva". *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [versión en español por Miguel Ángel Verdugo y José Antonio Amor]. España: INICO. Recuperado el 16 de septiembre de 2016 desde: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/27268/8-8/comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-comentario-general-n-4-2016-articulo-24-derecho-a-la-educacion-inclusiva.aspx>.

Notimex (2015). "Jóvenes con discapacidad de NL tocan acordes, acordes de desarrollo y esperanza". *Notimex* [diario en internet]. Recuperado el 20 de abril de 2016 desde: <http://www.notimeX.com.mX/acciones/verNota.php?clv=289290>.

Oliver, M. (1998.). "Capítulo II: ¿Una sociología de la discapacidad o una sociedad discapacitada?". En *Discapacidad y Sociedad* [comp.], España: Ediciones Morata, S. L., 35-57.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid: Instituto de

Migraciones y servicios Sociales. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 desde <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>.

Pacheco, J. (2012). "Fernando Apan, becario de la Fundación Botín". *UniVerso: El Periódico de los Universitarios* [publicación semanal por internet], (495). Recuperado el 15 de diciembre de 2015 desde: http://www.uv.mx/universo/495/cultura/cultura_06.html.

Padilla, A. (1998). "Escuelas especiales a finales del siglo XIX: una mirada a algunos casos en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), 113-138. Recuperado el 29 de enero desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000507>.

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI, grupo editorial CINCA.

Pérez, C. (2012). "La música da resplandor a sus sentidos". (*El Universal* [diario en internet]). Recuperado el 15 de diciembre de 2012 desde: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/195036.html>

Pérez, H. M. (2015). "Derechos culturales, teatro y comunidad sorda. El caso 'Seña y Verbo' teatro de sordos". *1er Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos*. Recuperado el 12 de mayo de 2016 desde: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/709/Pon_PerezDelgadoHM_DerechosCulturalesTeatro_2014.pdf?sequence=1.

Piñuel, J. L. (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis del contenido". *Estudios de Sociolingüística*3, (1), 1-42.

Programa de trabajo y empleo para las personas con discapacidad 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*. México, 28 de abril de 2015.

Programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de abril de 2014.

Programa sectorial de educación 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*. México, 31 de mayo de 2007.

Proyecto IRIS (2009). “Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas”. *Iris Project*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 desde:
http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf.

Rascher, M.(2002). “Einleitung”. Musik mit Behinderte an Musikschule. Recuperado el 8 de mayo de 2016 desde:
<http://www.athmann.de/verlag/online/bams/bams201.htm#cap01>.

Real Academia Española (2017). “Habilidad”. *Diccionario de la Lengua Española* [versión online]. Recuperado el 9 de abril de 2017 desde:
<http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw>.

Reiche, L. J. (2012). *Inklusion im musikalischen Bildungsbereich : Dargestellt am Beispiel der Musikschulsysteme von Deutschland und Venezuela* [tesis de licenciatura],Alemania: Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften am Institut für Rehabilitationspädagogik .

Rivera, E. (2015). *A Place in the Choir: inclusive Practices in Choral Music Education* [tesis de licenciatura], Estados Unidos: Faculty of the University of Delaware.

Roper, E. M. (2015). *Working with Students with Special Needs: Knowledge and practices of Southeastern Music Educators* [tesis de doctorado], Alabama: Graduate Faculty University.

Sabbatella, P. L. (2008). “Educación musical inclusiva: Integrando perspectiva desde la educación musical y la musicoterapia educativa”. *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, Granada: Center for Intercultural Music Arts.

Salas, A. (2015). “Música y armonía para el desarrollo”. *Uanl.mX* [sección de noticias]. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 desde:
<http://www.uanl.mx/novedades/musica-y-armonia-para-el-desarrollo.html>.

Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la Realidad de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica*, Madrid: Gráficas Alvani.

Santiago, I. (2014). "Contexto histórico: El Clasicismo". *Notas al Programa, Obras de J. S. Bach, F. Liszt, J. P. Moncayo, W. A. Mozart y J. M. Ravel* [tesis de licenciatura], México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sartori, M. L. (2010). *Representaciones Sociales: de la Educación Especial a la Educación Inclusiva*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Scott, L. A., Jellison, J. A., Chappell, E. W. y Standridge, A. (2007). "Talking with teachers about inclusion: Perceptions, opinions and experiences". *Journal of Music Therapy*, 44, 38-56.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una Visión Histórica de sus Modelos de Atención*, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial.

Sepúlveda, A. (2016). "Proyecto permanente para apoyar la formación musical profesional de alumnos con discapacidad visual ". *Derecho de las personas con Discapacidad al Arte y la Cultura: de Públicos, Autores y Protagonistas* [ponencia presentada en el 1er. encuentro 2016 del Seminario Permanente sobre Discapacidad]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=WyibAzGm8pE&feature=youtu.be>.

Skliar, C. (2008). "Del derecho a la educación a la ética educativa". *modalidadespecial.educ*. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 desde:
<http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las Diferencias (Notas, Fragmentos, Incertidumbres)*, Buenos Aires: Noveduc.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata S. L.

Subirats, J., Goma, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*, Cataluña: Generalitat de Catalunya, Fundación BBVA.

Universidad Nacional Autónoma de México (2008). "Musicoterapia a niños y jóvenes con capacidades diferentes, en la UNAM". *Boletín UNAM*, 820.

Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_820.html

UNESCO (2008). "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro". *Conferencia Internacional de Educación* [cuadragésima reunión], Ginebra: Centro Internacional de Conferencias, del 25 al 28 de noviembre de 2008. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 desde:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf.

UNESCO (2015). "Educación inclusiva". *Educación* [en línea]. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 desde

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>.

VanWeelden, K. y Whipple B. J. (2014). "Music educators' perceived effectiveness of inclusion". *Journal of Research in Music Education*, 62 (2), 148-160.

Wagner, R. (2013). „Inklusion an Musikschulen. Ein Situationsbericht aus Deutschland“. *Bidok – volltextbibliothek*, Austria: Institut für Erziehungswissenschaften, Universidad de Innsbruck.

Zardel, B. E. (2010). *La Discapacidad como una Figura de Discriminación en la Modernidad: de la Historia a las Prácticas Vigentes* [tesis de doctorado], México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zubiaur, M. (2005). "Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños". *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1), 85-95.

ANEXOS

Apéndice 1: Encuesta para el profesorado sobre la atención a estudiantes con discapacidad

La siguiente encuesta forma parte de la investigación que desarrollo en la Maestría en Música, titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM. El objetivo de esta encuesta es identificar las principales estrategias utilizadas, conocimientos empleados, habilidades y acciones desarrolladas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel de licenciatura.

Con la mayor veracidad posible, por favor lea cada pregunta señalando con una equis (x) el recuadro que represente su respuesta y / o compléméntela, según sea el caso.

La información proporcionada permanecerá de forma anónima y será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Datos Generales

| | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------|------------------|--------------|
| 1. Sexo | Femenino | | Masculino | |
| 2. Edad | | | | |
| 3. Grado académico | | | | |
| 4. Años de experiencia docente | | | | |
| 5. Grado en el que enseña dentro de la Facultad de Música-UNAM. Puede marcar más de una opción. | A). Ciclo de Iniciación Musical | B). Ciclo Propedéutico | C). Licenciatura | D). Posgrado |
| | | | | |
| 6. Asignatura/as que imparte en el nivel licenciatura | | | | |
| 7. Durante su labor docente ¿ha tenido en su clase | Sí | | No | |
| | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------------|------------------|---------------|--------------------|------------|--|
| a algún estudiante con discapacidad? | | | | | | |
| 8. En caso afirmativo, indique qué tipo de discapacidad/es: | A). Auditiva | B). Cognitiva | C). Motriz | D). Psicosocial | E). Visual | |
| | | | | | | |

Conocimientos acerca de la discapacidad

9. De las siguientes afirmaciones, señale aquellas que le han permitido atender a los estudiantes con discapacidad que cursaron la asignatura que usted imparte en la licenciatura.

| | |
|---|--|
| A). Cursé asignaturas relacionadas con la atención a la discapacidad, inclusión o diversidad durante mis estudios de licenciatura o posgrado. | |
| De ser el caso, indique el nombre de la asignatura. | |
| B). Tuve experiencias previas enseñando a estudiantes con discapacidad. | |
| C). He asistido a cursos, talleres y/o conferencias relacionadas con la discapacidad y/o inclusión. | |
| De ser el caso, indique el nombre. | |
| D). Periódicamente leo publicaciones o convenciones escritas sobre el tema de inclusión y/o discapacidad. | |
| E). He aprendido sobre la inclusión y/o atención a la discapacidad a través de otro maestro. | |
| F). Otra forma de adquirir conocimientos relacionados con la discapacidad y/o inclusión. | |
| Indique cuál. | |

10. Por favor, señale si conoce sobre lo siguiente:

| | | |
|--|----|----|
| | Sí | No |
|--|----|----|

| | | |
|---|--|--|
| A). Conocimientos generales sobre las diferentes condiciones de discapacidad (auditiva, cognitiva, motriz, psicosocial y/o visual). | | |
| En caso afirmativo, por favor indique algunas fuentes. | | |
| B). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. | | |
| C). Ley General de Inclusión para las personas con discapacidad | | |
| D). Ley General de Educación. | | |
| E). Otras leyes o tratados en materia de discapacidad. | | |
| En caso afirmativo, indique cuáles. | | |
| F). Manejo de materiales y técnicas para la diversidad de estilos y habilidades de aprendizaje. | | |
| G). Conocimientos sobre cómo modificar el espacio físico del salón de clases para los estudiantes con discapacidad. | | |

Habilidades

11. De las siguientes tareas o actividades, señale aquellas que desempeña con destreza

| | |
|--|--|
| A). Trabajar en equipo. | |
| B). Interactuar con los alumnos. | |
| C). Expresarse con claridad (terminología precisa, discurso fluido, etc.) con los alumnos. | |
| D). Reconocer y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. | |
| E). Comunicarse efectivamente con las personas que apoyan al alumno. | |
| F). Modificar los contenidos del programa de estudios. | |
| G). Adaptar materiales o actividades. | |
| H). Relacionar objetivos y actividades de enseñanza. | |
| I). Planificar. | |
| J). Entender y usar datos psicológicos para la planeación educativa | |
| K). Diseñar un currículo y/o programas de estudio. | |

| | |
|---|--|
| L). Identificar conocimientos y habilidades de los alumnos | |
| M). Reconocer los diferentes niveles de habilidades musicales de los estudiantes. | |
| N). Desarrollar y usar diferentes procedimientos de evaluación | |
| O). Identificar áreas de particular dificultad para un estudiante | |
| P). Evaluar el currículum y/o programas de estudio. | |

Estrategias

12. Indique con qué frecuencia emplea las siguientes adaptaciones o estrategias al tener en su clase a algún alumno con discapacidad visual

| Adaptación o estrategia | Nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre |
|--|-------|---------|----------------|---------|
| A). Designa un asiento de fácil acceso para el estudiante con discapacidad | | | | |
| B). Cambia la configuración del aula | | | | |
| C). Proporciona textos o partituras de acuerdo a los requerimientos (resaltados, aumentados, simplificados, etc.) de los estudiantes. | | | | |
| D). Proporciona al alumno materiales (textos, partituras, etc.) con antelación para que realice las adaptaciones pertinentes | | | | |
| E). Utiliza materiales en formatos alternativos (grabaciones, textos o partituras en sistema braille, textos en formato Word o PDF) para la enseñanza – aprendizaje o lectura. | | | | |
| De ser el caso, indique cuáles. | | | | |
| F). Utiliza recursos y materiales dirigidos a los cuatro modos de | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| aprendizaje (auditivo, visual, táctil y kinestésico). | | | | |
| G). Utiliza diferentes formas de comunicación dentro de la clase. | | | | |
| H). Emplea algún sistema de tutoría o tutoría entre pares | | | | |
| I). Emplea el modelado y repetición | | | | |
| J). Emplea tecnología asistida (lector de pantalla, software de música, etc.) en situaciones de aprendizaje y evaluación. | | | | |
| De ser el caso, indique cuál. | | | | |
| K). Proporciona al alumno más tiempo para la realización de alguna tarea. | | | | |
| L). Emplea métodos de evaluación alternativos | | | | |
| De ser el caso, indique cuáles. | | | | |
| M). Colabora y se apoya de otros profesionales o expertos en la temática de inclusión y/o discapacidad. | | | | |
| N). Realiza modificaciones en las actividades para que todos los estudiantes participen | | | | |
| O). Otra. | | | | |
| Indique cuál. | | | | |

Actitudes

13. Señale con qué frecuencia realiza las siguientes acciones

| | Nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre |
|--|-------|---------|----------------|---------|
| A). Muestra altas expectativas hacia todos los estudiantes | | | | |
| B). Procura brindar la misma atención a todo el alumnado | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| C). Se dirige al alumno con respeto y por el nombre por el que desea ser llamado. | | | | |
| D). Muestra flexibilidad en determinadas situaciones. | | | | |
| E). Intenta ser positivo ante situaciones adversas o complicadas. | | | | |
| F). Antepone el término “persona con” antes de la discapacidad del alumno | | | | |
| G). Evita el uso de estereotipos de estudiantes al no usar etiquetas. | | | | |
| H). Valora las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo | | | | |
| I). Brinda al alumnado un trato familiar o afectivo | | | | |
| J). Evita las comparaciones entre los estudiantes | | | | |
| K). Evita hacer comentarios clasistas, sexistas, racistas, homofóbicos, en contra de las personas con discapacidad u otro tipo de comentario discriminatorio. | | | | |
| L). Se muestra abierto a recibir recomendaciones o comentarios de sus colegas en relación a la docencia. | | | | |

Apéndice 2: Texto del primer mail

Estimados(as) maestros(as):

Reciban un cordial saludo. El motivo de mi correo es el siguiente: Como parte de la investigación que desarrollo como alumna del Programa de Maestría y Doctorado en Música (Educación Musical), titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje Musical para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM,, estoy aplicando una encuesta dirigida a los docentes de dicha institución (aún si ya no laboran en ella), que tengan o hayan tenido en su clase a alumnos con discapacidad.

El objetivo de esta encuesta es "identificar las principales estrategias utilizadas, conocimientos empleados, habilidades y acciones desarrolladas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel de licenciatura". La información proporcionada permanecerá de forma anónima y será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Por ello les hago una atenta invitación para responder el cuestionario que encontrarán adjunto (mismo que pueden devolverme por este medio), así como para reenviar este mail, de considerarlo oportuno, a otros docentes que pudieran estar interesados en participar.

Sin más por el momento, me despido agradeciendo de antemano su interés y colaboración.

Itzel Santiago Cortés.

Lic. en Música-Piano

Maestrante en Música (Educación Musical) - Facultad de Música

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Twitter: @ItzSantiago

<https://twitter.com/ItzSantiago?lang=es>

LinkedIn:

<http://www.linkedin.com/pub/itzel-santiago/57/774/5ab>

Apéndice 3: Texto del segundo mail

Estimado profesor:

En días anteriores le he enviado un mail para invitarle a participar en una encuesta que forma parte de la investigación que desarrollo en la Maestría en Música (Educación Musical), titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM. Si aún no responde el cuestionario y desea participar, esta es la última semana para hacerlo y que yo pueda integrar sus respuestas y comentarios (de haberlos) a los resultados de la misma.

Adjunto encontrará el cuestionario y una carta en donde se describe el mismo y el objetivo de la investigación. De antemano le agradezco su valiosa participación que será de gran utilidad.

Itzel Santiago Cortés.

Lic. en Música-Piano

Maestrante en Música (Educación Musical) - Facultad de Música

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Twitter: @ItzSantiago

<https://twitter.com/ItzSantiago?lang=es>

LinkedIn:

<http://www.linkedin.com/pub/itzel-santiago/57/774/5ab>

Apéndice 4: Guía de entrevista a estudiantes con discapacidad

Ficha técnica

| | |
|--------------------------------------|--|
| Entrevistado | |
| Fecha de realización | |
| Lugar donde se realizó la entrevista | |
| Duración de la entrevista | |

Objetivo

Esta entrevista forma parte de la investigación que desarrollo en la Maestría en Música, titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM. El objetivo de la entrevista es identificar los factores y apoyos que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en esta Facultad en el nivel licenciatura y las principales barreras que la impiden.

La información proporcionada será utilizada únicamente para fines de esta investigación y permanecerá de forma anónima.

Datos generales

| | |
|--|--|
| Sexo | |
| Edad | |
| Licenciatura | |
| Nivel de discapacidad visual (baja visión o ceguera total) | |
| Situación académica (avance de créditos de la licenciatura, en proceso de titulación o titulado) | |
| ¿Trabajas actualmente? | |
| Puesto laboral que desempeñas | |

Para hacer la transcripción de algunas partes de la entrevista ¿me permitirías grabarla?

¿Por qué decidiste estudiar esta licenciatura?

¿Consideras que hubo dificultades para ingresar a la licenciatura? De ser así ¿cuáles fueron?

¿Cómo fue tu experiencia en la Facultad de Música, respecto al ámbito académico y al interactuar con la comunidad?

¿Qué dificultades encontraste durante tu estancia en la licenciatura?

¿Cómo fue el trato o la actitud de los docentes hacia ti durante el curso de las asignaturas?

¿Los docentes hicieron adaptaciones o modificaciones en los contenidos de la asignatura, en el espacio físico del aula o en el proceso de evaluación, mientras estuviste en su curso? De ser así ¿cuáles son?

¿El docente te consultaba sobre el apoyo que requerías?

¿Qué entiendes por inclusión?

¿Te gustaría agregar algo más?

Aquí terminamos con la entrevista. Te agradezco por tu tiempo y por haber compartido conmigo tu experiencia como estudiante en la facultad.

Anexo 1: Solicitud lista de docentes

UN M

POSGRADO
Música

MAESTRÍA Y DOCTORADO
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE

Música

Mtro. Alejandro Barceló Rodríguez
Secretario Académico

Presente

Me permito dirigirme a usted para solicitarle, amablemente, una lista de los docentes de la Facultad de Música que han brindado atención a los estudiantes con discapacidad visual a nivel licenciatura, así como las asignatura que impartieron. Esto, con el fin de apoyar la investigación de la alumna de Maestría, Itzel Santiago Cortés: El quehacer docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual. Un estudio de caso de la Facultad de Música de la UNAM.

Agradezco su atención y en espera de su respuesta, reciba mis saludos cordiales

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Coyoacán, Ciudad de México a 15 de noviembre de 2016.

Dr. ROBERTO KOLB NEUHAUS
Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado



UNIDAD DE POSGRADO EDIFICIO H. 101 CIUDAD UNIVERSITARIA TEL. 5623-7031
XICOTÉNCATL 126, COL. DEL CARMEN COYOACÁN C.P. 04100 TEL. 56-04-96-73 EXT. 114 MUSICA@POSGRADO.UNAM.MX

Texto de la carta:

Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Música

Mtro. Alejandro Barceló Rodríguez Secretario Académico

Presente

Me permito dirigirme a usted para solicitarle, amablemente, una lista de los docentes de la Facultad de Música que han brindado atención a los estudiantes con discapacidad visual a nivel licenciatura, así como las asignaturas que impartieron. Esto, con el fin de apoyar la investigación de la alumna de Maestría, Itzel Santiago Cortés: El quehacer docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual. Un estudio de caso de la Facultad de Música de la UNAM.

Agradezco su atención y en espera de su respuesta, reciba mis saludos cordiales

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Dr. ROBERTO KOLB NEUHAUS

Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado

UNIDAD DE POSGRADO EDIFICIO H. 101 CIUDAD UNIVERSITARIA

TEL. 5623-7031

XICOTÉNCATL 126, COL. DEL CARMEN COYOACÁN C.P. 04100

TEL. 56-04-96-73 EXT. 114

MUSICA@POSGRADO.UNAM.MX

Oficio recibido el 15 de noviembre de 2016

Anexo 2: Ejemplo de carta dirigida a los docentes



COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN *Música*

Oficio CPMDM/061/17

Lic. Adriana Leonor Sepúlveda Vallejo

Estimada colega

Me permito dirigirme a Usted para solicitarle de la manera más atenta su apoyo a un proyecto de investigación de gran relevancia, que lleva a cabo una alumna de nuestro Programa de Maestría en Educación, Itzel Santiago Cortés. Parte fundamental de la investigación consiste en una encuesta realizada a docentes de nuestra Facultad que han trabajado con alumnos invidentes. Su participación será de gran valor, y de antemano le agradezco el tiempo invertido. La encuesta forma parte de la investigación que desarrollo en la Maestría en Música, titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM. El objetivo de esta encuesta es identificar algunas de las principales estrategias utilizadas, de los conocimientos empleados, de las habilidades y acciones desarrolladas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel de licenciatura.

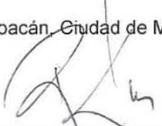
El cuestionario consta de cinco partes: Las primeras preguntas corresponden a los datos generales; las preguntas de la segunda parte buscan identificar algunos conocimientos que permitirían la atención de estudiantes con discapacidad; mientras que en la tercera parte se recopilan algunas habilidades, reportadas en otros estudios, relacionadas con las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes. En la tercera y cuarta parte se busca identificar la frecuencia con la que el docente realiza estrategias y acciones que fungen como apoyo para el estudiante, de manera general y particularmente con los alumnos que presentan discapacidad visual, por ser la población con esta característica que ha cursado alguna licenciatura dentro de esta institución

La información proporcionada permanecerá de forma anónima y será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Coyoacán, Ciudad de México, a 27 de febrero de 2017.


Dr. ROBERTO KOLB NEUHAUS
Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado

UNIDAD DE POSGRADO EDIFICIO H. 101 CIUDAD UNIVERSITARIA TEL. 5623-7031
XICOTÉNCATL 126. COL. DEL CARMEN COYOACÁN C.P. 04100 TEL. 56-04-96-73 EXT. 114 MUSICA@POSGRADO.UNAM.MX

Texto de la carta:

Oficio CPMDM/061/17

Lic. Adriana Leonor Sepúlveda Vallejo

Estimada colega

Me permito dirigirme a Usted para solicitarle de la manera más atenta su apoyo a un proyecto de investigación de gran relevancia, que lleva a cabo una alumna de nuestro Programa de Maestría en Educación, Itzel Santiago Cortés. Parte fundamental de la investigación consiste en una encuesta realizada a docentes de nuestra Facultad que han trabajado con alumnos invidentes. Su participación será de gran valor, y de antemano le agradezco el tiempo invertido.

La encuesta forma parte de la investigación que desarrollo en la Maestría en Música, titulada El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM. El objetivo de esta encuesta es identificar algunas de las principales estrategias utilizadas, de los conocimientos empleados, de las habilidades y acciones desarrolladas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel de licenciatura.

El cuestionario consta de cinco partes: Las primeras preguntas corresponden a los datos generales; las preguntas de la segunda parte buscan identificar algunos conocimientos que permitirían la atención de estudiantes con discapacidad; mientras que en la tercera parte se recopilan algunas habilidades, reportadas en otros estudios, relacionadas con las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes. En la tercera y cuarta parte se busca identificar la frecuencia con la que el docente realiza estrategias y acciones que fungen como apoyo para el estudiante, de manera general y particularmente con los alumnos que presentan discapacidad visual, por ser la población con esta característica que ha cursado alguna licenciatura dentro de esta institución.

La información proporcionada permanecerá de forma anónima y será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

México, a 27 de febrero de 2017.

Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado

Unidad de posgrado edificio h. 101 ciudad universitaria tel. 5623-7031
XICOTÉNCATL 126, COL. DEL CARMEN COYOACÁN C.P. 04100 TEL. 56-04-
96-73 EXT. 114
MUSICA@POSGRADO.UNAM.MX