



Música para Ver: Sistematización de la Experiencia

Ossa Fernández Claudia

Pérez Valderrama Mónica

Ruiz Norvei

Tutoras:

Leydy Y. Valderrama Cano

Luz Bibiana Marín Flórez

Universidad de Manizales - CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Sabaneta, Antioquia

2019

Música Para Ver: Sistematización de la Experiencia

1. Resumen del proyecto:

Música para Ver es un programa de educación musical inicial ofrecido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual (ceguera y baja visión). Es una iniciativa privada, implementada en varias ciudades y municipios del país, que desde sus inicios se enfrentó a la ausencia en registro histórico, pedagógico e investigativo de prácticas similares en Colombia. De allí parte la necesidad de sistematizar esta experiencia, pues los saberes que circulan en ésta práctica específica tienen la potencialidad de convertirse en un referente histórico y metodológico, que aporte a la apremiante necesidad que tiene ésta población de ser visibilizada y reconocida como portadora de saber.

El propósito central de esta sistematización es develar los cambios personales y familiares de los participantes del programa entre los años 2014 y 2016, con el fin de reconocer sus alcances en cuanto a la resignificación en las concepciones personales y dinámicas familiares, y potenciar las estrategias de la práctica por medio de una propuesta educativa diseñada a partir de los aprendizajes y las necesidades reveladas por los actores.

2. Descripción del proyecto

2.1. Planteamiento del problema

El problema al que alude la presente sistematización de experiencias tiene que ver con el desconocimiento que se tiene sobre los cambios ocurridos en la vida personal y familiar de los participantes del programa Música para Ver en la ciudad de Medellín, a partir de su ingreso al mismo. Para contextualizar el problema, se partió de los antecedentes que le dan sentido al programa y a la necesidad de desarrollar la sistematización de la práctica.

La atención a las personas con discapacidad en Colombia es un asunto reciente, que obedece, en primer lugar, a la concepción de un Estado social de derecho, conforme a lo planteado por la Constitución Política de 1991, la misma que en su Artículo 13 establece que “el Estado protegerá de manera especial a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta”, y en segundo lugar a la aprobación, a través de la Ley 1346 de 2009, de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual retó a los países miembros a adecuar, planear, implementar y ejercer control de sus políticas y prácticas hacia la discapacidad.

Los principales esfuerzos gubernamentales en tal sentido se han concentrado en fomentar la inclusión en el ámbito educativo formal y en garantizar la atención en salud, a lo que se le suma la existencia de diversas iniciativas desde el sector privado que pretenden fomentar el desarrollo integral de la población con discapacidad.

En el caso particular de la población con discapacidad visual, existen registros informales en apartados históricos de organizaciones sin ánimo de lucro, que evidencian iniciativas aisladas orientadas a incluir a esta población en actividades musicales, formativas y creativas que datan de las primeras décadas del siglo pasado. Un ejemplo de esto es el Instituto para niños Ciegos, Fundación Juan Antonio Pardo Ospina, en Bogotá, que a partir de su fundación

en 1927, ha incluido talleres de música dentro de la formación integral de sus beneficiarios.

Por otro lado, existen antiguos registros culturales del país, como el del Boletín Cultural y Bibliográfico que editaba mensualmente la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. El informe elaborado por Fernán Torres León en octubre de 1963, en el listado de conciertos realizados en el territorio Colombiano, registra presentaciones de los coros de la “Escuela para ciegos y Sordomudos CIESOR”, de Medellín, en la Universidad de Antioquia.

En Colombia, el Instituto Nacional para Ciegos INCI es la organización gubernamental que trabaja por la población discapacitada visual del país. En su quehacer investigativo se da cuenta del trabajo en las áreas de salud, prevención e intervención psicológica y familiar, inclusión laboral y escolar, movilización política, atención educativa, procesos de lectoescritura y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En el área musical, específicamente en la educación, en la década de los 90 se trabajó en la transcripción de partituras y la publicación de material de 2 cartillas orientadoras en musicografía braille, y en 2002 realizó cualificaciones a músicos ciegos¹, mas no se registran reflexiones o experiencias educativas musicales, ni siquiera de sus propios procesos formativos.

Las investigaciones relacionadas en el campo de la educación musical a población con discapacidad visual desarrolladas en Colombia y consultadas para este estudio son escasas. Los aprendizajes de los procesos se han transmitido culturalmente por testimonios orales que han quedado registrados en la memoria colectiva de quienes han vivido la experiencia. Ello devela la necesidad de espacios en donde esas experiencias de vida puedan ser expresadas, una oportunidad para que las personas con discapacidad visual puedan narrar-se y dejar testimonio de dichos aprendizajes.

En el campo de programas para esta población, Música para Ver ingresa al portafolio de iniciativas educativas sociales para la discapacidad visual en Medellín y Colombia. Es un programa creado por la Fundación Uno Más Uno en el año 2010. En sus inicios se trataba de

¹ Una beneficiaria de ésta capacitación en musicografía es Martha Lucía González, Licenciada en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, docente de apoyo del programa Música para Ver, operado por la Fundación Colsalud en la misma ciudad.

un concierto realizado anualmente con la Orquesta Filarmónica de Medellín y el apoyo de otros aliados estratégicos públicos y privados, para la consecución de recursos para los proyectos de la fundación, que “está orientada a la prevención y atención de necesidades grupales e individuales relacionadas con el sentido de la visión” según se lee en el sitio web de la Fundación Uno Más Uno.

El creador de la iniciativa es el administrador Luis Fernando Gómez Yepes, quien desde niño fue diagnosticado con una enfermedad visual degenerativa. El apoyo de su familia y el acceso a las oportunidades permitieron que se desarrollara como empresario en el campo de la moda. Estos aprendizajes los transfiere a la Fundación, convirtiéndola en una empresa social sostenible. En 2014, En alianza con la Fundación Incolmotos Yamaha (a partir de ahora se denominará FIY), Música para Ver extiende sus objetivos ofreciendo educación musical a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad visual. Se inició el 19 de febrero de ese mismo año con 9 niños en la ciudad de Medellín, más a lo largo del camino recorrido se ha extendido a 320 involucrados, de los 6 años en adelante, en las ciudades de Bogotá, Pereira, Bucaramanga, Medellín, y los municipios de Aguachica-Cesar, Apartadó, Sonsón, Amalfi, El Peñol, Santuario y Marinilla - Antioquia.

Los objetivos de Música para Ver se enfocan en favorecer el desarrollo integral del participante, fomentando la sensibilidad musical con la que todos nacemos y el disfrute de la interpretación y la creación musical a través de elementos pedagógicos del sistema de enseñanza musical Yamaha. Se busca contribuir por medio de la música al desarrollo de las capacidades motrices, sensorio-espaciales, perceptivas y kinestésicas necesarias para valerse por sí mismo. El vehículo son las prácticas musicales colectivas y progresivas con flautas dulces (soprano, contralto y sopranino) y percusión (folclórica y menor).

En el transcurso de la experiencia, el programa se ha preocupado por adaptar los elementos pedagógicos del sistema de enseñanza musical Yamaha a las necesidades específicas de la población. Un paso fundamental se da en la creación de la cartilla inicial de flauta dulce en braille y macrotipo, pues el derecho al acceso a la información y la eliminación de barreras en los procesos lectores es un punto clave para la población. Esto

implica además la adquisición de una impresora braille, la capacitación regular en musicografía braille para los docentes y participantes, la revisión constante del material por tifliólogos y la permanente búsqueda y creación de recursos didácticos que son compartidos y perfeccionados por el equipo docente.

En la ciudad de Medellín, 46 participantes se han involucrado al Programa Música para Ver mediante alianzas inter-institucionales con la Fundación Multis, Aula 5 sentidos y I.E. Francisco Luis Hernández Betancur, antigua escuela de ciegos y sordos de Medellín (CIESOR). De ellos, los protagonistas de ésta investigación fueron los 15 participantes que pertenecen al coro Música para Ver.

Por lo expuesto hasta aquí surge un interrogante que orientó esta sistematización de experiencia:

¿Cuáles han sido los cambios personales y familiares de participantes del programa música para ver de la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016?

2.2. Justificación

Se parte del supuesto de que Música para Ver ha generado cambios y transformaciones en las vidas de los participantes, sin embargo, dichos cambios aún se encuentran en la memoria de quienes viven el proceso durante cada encuentro. Por lo tanto, es importante develar, escuchar, y registrar las diferentes perspectivas a que dieran lugar las opiniones de los beneficiarios, puesto que, como afirma Jara (2009):

Las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas. (p. 120)

A pesar de que algunos colectivos privados en nuestro país trabajan por la educación de esta población desde el arte y la cultura, en materia investigativa es muy poco lo que se ha hallado para este estudio como referente. Es por esto que se pretende anudar este esfuerzo al acervo investigativo enfocado a esta discapacidad, aportando nuevo conocimiento desde el estudio profundo de la práctica. “La sistematización de experiencias nos invita a producir conocimiento, a democratizar su acceso, y contribuye al empoderamiento de los actores que se involucran en el mismo” (Zúñiga, R. Mejía, M Fernández, B y Duarte, I., 2015, p. 44).

Esta sistematización pretende recoger la interdependencia tejida socialmente desde los significados que reposan en la oralidad; entendiéndose como “promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos” (Santos, 2010), es decir el intercambio de saberes en el sentido de las vivencias que revelarán los participantes. Y como oralidad, la palabra dicha, las expresiones contadas en pequeños conglomerados, pero cargadas de validez, rica en historia verbal, como considera Gadamer (En Barbera e Inciarte, 2012), “la palabra está vinculada al uso lingüístico, el cual otorga significado colectivo a las palabras e implica una relación social” (p. 203).

Se procuró aportar a la visibilización de la población, haciendo audible la voz de los protagonistas, haciéndolos partícipes de su derecho a reconocerse a sí mismos y a su entorno social. Dentro de este marco, el resultado de la sistematización del programa se proyectó en mejorar las condiciones de ambientación, en reforzar las estrategias de enseñanza, en potenciar la metodología empleada y en hacer más visibles los espacios de acompañamiento por parte de los creadores del proyecto.

2.3. Estado del Arte

Para la construcción del presente estado del arte se realizó un rastreo de estudios e investigaciones sobre experiencias o prácticas de educación musical para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual en Colombia, al tiempo que se le hizo seguimiento, no exhaustivo, a la evolución de la normatividad acerca de la discapacidad en el país. Estos criterios arrojaron resultados desde los repositorios y bases de datos de

universidades tales como: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Libre, Universidad Distrital *Francisco José de Caldas* y Universidad de los Andes en la ciudad de Bogotá; Colegio de Ciegos y sordos de Medellín, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad de Manizales.

De acuerdo con Salinas (Citado por Moreno, E. Barrero, V. Marín, Y. Martínez, Y., 2009), la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial en Colombia fue inicialmente asumida por la Iglesia Católica por medio de prácticas asistencialistas y benefactoras. Con el pasar del tiempo, se fue gestando la necesidad de la disciplina Educación especial, que en nuestro país se dio principalmente en tres etapas: Aparición de las primeras escuelas para niños sordos y ciegos (finales del siglo XIX hasta inicio de los años sesenta), apoyo de terapias física, ocupacional y del lenguaje en centros especializados de niños y adultos en situación de discapacidad y el surgimiento de organizaciones oficiales que favorecen la formulación de políticas para la atención en discapacidades sensoriales (años setenta), como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) e Instituto Nacional para Sordos (INSOR). Un mayor compromiso del Estado surge a partir de la Constitución de 1991 hacia la población en condición de discapacidad.

Pero es sólo hasta el nuevo milenio que las Naciones Unidas, a través de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en resolución aprobada 13 de diciembre de 2006 en su 76ª sesión plenaria, reta a los diferentes Estados Partes en la adecuación, planeación, implementación y control de su políticas y prácticas hacia la discapacidad. La toma de conciencia sobre la problemática permite que la investigación para el acceso a la información, la igualdad de derechos, la protección de la vida, la integridad y la justicia de este grupo humano sea cada vez más la preocupación de la academia. El artículo 24 de dicha Convención reza los derechos a la educación que tienen las personas en situación de discapacidad, postulando una educación inclusiva, con igualdad en el desarrollo de potencialidades, eliminación de barreras sociales, comunicativas y físicas para su acceso a una educación de calidad.

Garzón (2014) señala que a través de la Ley 1346 de 2009, Colombia aprueba la Convención, más no su protocolo opcional y la ratifica ante las Naciones Unidas el 10 de mayo de 2011, convirtiéndose en el país No. 100 en haberla ratificado. Por medio del INCI, como institución gubernamental de carácter técnico asesor, adscrito al Ministerio de Educación Nacional-MEN, el Estado realiza atención, asesoría y asistencia técnica a las entidades regionales y locales que emprenden labores de inclusión a la población con discapacidad visual en Colombia (www.inci.gov.co) La entidad organiza materiales orientadores, los cuales están enfocados a la didáctica de las matemáticas, lecto-escritura braille, inglés, ciencias naturales, guías para padres y ayudas psicosociales para los maestros y personal de apoyo, y ha realizado sistematizaciones de su quehacer institucional.

Este material resulta mínimo a la hora de abordar la educación hacia las personas con discapacidad visual, pero se constituye en la única base que ha dispuesto el Estado Colombiano, por tanto, es el referente obligado en cualquier investigación con este enfoque. Es por esta razón que en la última década la academia ha estado interesada en equilibrar los derechos educativos de la población por medio de la investigación y diseño de estrategias didácticas, metodológicas y tecnológicas para su inclusión en la escuela regular.

Uno de los estudios que llama la atención se titula “Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad”, donde Moreno, E. Barrero, V. Marín, Y. y Martínez, Y. (2009) muestran las problemáticas en los contextos escolares para los estudiantes adolescentes con discapacidad visual en tres localidades de Bogotá. Los sentimientos (ternura, temor y tristeza) de los docentes frente a la discapacidad generan inexistencia de valores inclusivos en algunos ambientes educativos. Evidencian la falta de capacitación, de conocimiento de las políticas públicas de los entornos escolares para incluir formalmente a la población, estableciendo solamente acciones de integración con tendencias normalizadoras. Además afirman:

Llama la atención la identificación de menores condiciones de accesibilidad frente a las discapacidades sensoriales y fundamentalmente la visual, lo cual podría relacionarse con las implicaciones que éstas tendrían en la realización de ajustes en la comunicación, infraestructura, materiales y actividades académicas de manera que se generen apoyos para

el aprendizaje y la participación. (p.22)

El rastreo que se realizó como referente para la sistematización, demuestra que la principal preocupación investigativa en el campo se vierte hacia la enseñanza de las matemáticas, con estudios como los de Torres, J. y Gaviria, Y. (2013), quienes han realizado un aporte por medio del diseño, ejecución y evaluación de una secuencia de actividades didácticas para geometría; Correa, y Pulido, E. (2013) realizan una adaptación e implementación de recursos didácticos para la enseñanza de ecuaciones algebraicas; y Andrade, A. (2013) propone el diseño de un software para el reconocimiento de símbolos matemáticos en LaTeX.

El braille, como sistema de lecto escritura, es vital para el desarrollo comunicativo de la población, y es el segundo interés investigativo universitario. Hernández, C. Jiménez L. Juez G. y Galvis, J. (2008) aportan un “Sistema electrónico mecánico para el aprendizaje de la lecto-escritura del Braille (SEMLEB)”, como estrategia didáctica, esfuerzo al que se suma Loaiza, C. y Torres, S. (2013) con el sistema Horus, prototipo funcional que realiza la conversión automática de caracteres contenidos en archivos .Txt² a símbolos Braille e imágenes .Bmp³, puesto que con el apoyo de la Tiflotecnología se facilita la enseñanza del sistema Braille en el aula y fuera de ella.

Otro aspecto que ha inquietado a los educadores colombianos que trabajan con población en situación de discapacidad visual es la práctica del ejercicio físico. Burgos, S. (2013) asegura que la actividad física es necesaria para el desarrollo de la sensibilidad de los demás sentidos (Oído, gusto, olfato, tacto), el reconocimiento del esquema corporal del sí mismo y del otro, la ubicación temporo-espacial y coordinación motriz. Chacón, M. Camargo, M. y Cotachira, A. (2014) realizan una estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

Las conclusiones de los estudios hasta aquí mencionados se conectan en dos puntos principales: Primero, Los referentes investigativos para cada uno fueron pocos; Segundo, los

² Un archivo .Txt se refiere a archivos de texto.

³ Un archivo .Bmp se refiere a archivos de texto compatibles con software y hardware especializado en braille.

esfuerzos hasta aquí realizados para generar conocimiento hacia esta problemática específica siempre serán un aporte, desde cualquier disciplina. Queda claro que el acervo investigativo en Colombia acerca de la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad visual se implementa casi siempre en el ámbito escolar, orientada a la adecuación de las didácticas hacia la inclusión, encontrando ausencias en relación con antecedentes y referentes investigativos que se acerquen a prácticas no formales como es el caso de música para ver.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General.

Develar las transformaciones subjetivas de participantes de Música para Ver de la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, para reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias.

2.4.2. Objetivos específicos.

1. Reconstruir colectivamente la historia del programa Música para ver, develando los tránsitos atravesados y los aspectos que influyeron en la misma.
2. Reflexionar sobre el lugar de las emociones y los vínculos, en la práctica de los participantes del programa.
3. Analizar el rol de la familia en una práctica orientada a personas con discapacidad visual.
4. Diseñar una propuesta educativa partiendo de los aprendizajes develados en la sistematización.

2.5. Ruta Conceptual

La ruta que se expone a continuación no tiene pretensiones de marco teórico debido a que, como ya se ha indicado, la modalidad de esta investigación es sistematización de

experiencias, una modalidad en la cual la teoría solo juega un papel orientador, que permite comprensión de la práctica y se nutre del análisis sistemático y reflexivo de los datos. En la sistematización se explicita la práctica de las personas involucradas a manera de “contexto teórico” (Jara, 2010a, p.14) del cual surgen las categorías y los interrogantes con los que se conocerá a la experiencia. Es un ejercicio de diálogo crítico entre la teoría y la práctica en camino a descubrir lo nuevo en las acciones. La teoría no será vista como un marco en el cual acomodar la realidad, sino que “Se pone al servicio de la comprensión y transformación de problemas sociales y no un valor en sí mismo” (Torres, 2004, p.2)

En este orden, la sistematización de experiencias no solo se limita a la reconstrucción histórica, la documentación de una experiencia y la clasificación de datos o informaciones dispersas; sino que va mucho más allá, Según Jara (2010a), su esencia reside en el proceso de reflexión e interpretación crítica desde y sobre la práctica. Son vivencias de seres humanos, subjetivas, históricas e irrepetibles, de las cuales se extraen aprendizajes y se comparten. De esta manera, las líneas fuerza o categorías solo se establecen tras adelantar el análisis reflexivo y crítico de los datos, con el rigor investigativo que se requiere, lo cual es posible mediante la aplicación de un proceso metodológico que permita poner en diálogo la práctica, y posibilite la emergencia de los saberes que portan los sujetos.

Dado lo anterior, se presentó a manera de orientación del proceso de sistematización el enfoque hermenéutico, pues el acercamiento a la experiencia que se pretende sistematizar se hace bajo el entendido de que los sujetos participantes de ésta construyen sentidos en torno a la misma, por lo tanto son portadores de voces cargadas de significados, las cuales, a luz de los elementos teóricos y metodológicos de la hermenéutica como “arte de explicar y transmitir a través de un esfuerzo propio de la interpretación lo dicho por otros” (Gadamer, 1964),⁴ permitirían un acercamiento a la comprensión del “significado de la acción humana” (Pérez, citado por Ruedas, Ríos & Nieves, 2008, p. 188), que es uno de los fines de la sistematización.

⁴ Cita tomada de la traducción realizada por José Francisco Zúñiga García de una conferencia pronunciada en el 5to. Congreso internacional de estética (Amsterdam, 1964) Titulada originalmente “Asthetik und Hermeneutik”

Otro enfoque con el cual se orientó esta sistematización es el de Educación Popular, puesto que Música para Ver es una propuesta educativa musical alternativa adelantada con niños, niñas, adolescentes y jóvenes diagnosticados con ceguera o baja visión. Propuesta que, si bien por su misma naturaleza no pretende reemplazar el modelo educativo formal o institucional, enmarca su objeto misional en los postulados de la educación popular, que según Torres (2007), se resume en 4 dimensiones básicas: la educación es un proceso de diálogo, acción y construcción colectiva, con el objetivo de conocer críticamente la realidad, comprometerse con su transformación y la formación de los sujetos agentes de cambio. Esto conlleva a un fenómeno socio-cultural, constituido por “una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales, e informales con una intencionalidad transformadora” (Jara, 2010b, p.4). Dicha intencionalidad sintoniza con uno de los objetivos de las “pedagogías musicales abiertas” nacientes en América Latina en la década de los 80, el cual Gainza (2003) describe como “desarrollar en los estudiantes y en las nuevas generaciones de educadores musicales la capacidad de libre reflexión, que les permitiera elegir y optar libremente” (p. 20). Éstas posturas filosóficas de educación musical dieron pie a procesos como el del sistema de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela, cuyo fundador expresó “el arte es un derecho de los pueblos y que la educación artística se revela como vanguardia de una revolución social sin paralelo que puede quebrantar estructuralmente el círculo vicioso de la pobreza” (Abreu, citado por Sánchez, 2007, p.66).

Tal como se ha manifestado, para esta sistematización de experiencias es de especial interés develar el significado que los participantes otorgan a su experiencia, ante lo cual es válido decir que el concepto de significado que orienta este objetivo se sustenta en lo que, según Mendoza y otros (2010), proponen Vygostky, Bruner y Gergem, una construcción de orden psicológica, cultural, relacional y mediada por el lenguaje de un sujeto percibido “como un ser activo que participa en la construcción del conocimiento” (p. 27). Es decir, son los participantes, quienes, mediante el proceso ya descrito, manifiestan lo que es para ellos la experiencia.

Otro concepto considerado como orientador en la sistematización aquí referida es el de experiencia, la que, en términos de Larrosa (2006), tiene que ver con “eso que me pasa” (p.88) lo cual “supone...un acontecimiento... (que) al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 91). En este entendido, podría considerarse que la práctica en Música para Ver vista como ese acontecimiento relacional supondría el dejamiento de unas huellas o marcas, las cuales se pretenden develar a través de la sistematización.

Los anteriores conceptos hasta aquí analizados son el punto de partida para proponer un sistema categorial provisional, que nos permitió aproximarnos al trabajo de campo con una ruta conceptual que orientará la aplicabilidad de los instrumentos. La primera categoría es la práctica socioeducativa Música para Ver. Parafraseando a Restrepo y Vásquez (2002), la práctica se define como una acción continua, que se ajusta a unas reglas, a veces imperceptibles, pero con la posibilidad de replantearlas, las cuales crean estructuras que permiten su continuidad, y se regulan generando hábitos. Los autores sostienen además que las prácticas son “las múltiples maneras del hacer cotidianidad” y “están respaldadas por un tipo de sabiduría”, y que “requieren ser reflexionadas para reconocer las implicaciones de su sentido y posibilitar su transformación” (p. 50). El interés de ésta sistematización es reconocer el contexto, los referentes, la metodología en el aula, los contenidos, la intencionalidad y los resultados de la práctica particular, puesto que dichos aspectos influyen directamente en el eje estructural de este estudio: Los sujetos de la práctica, y los significados y sentidos que le atribuyen a la experiencia en su cotidianidad.

La siguiente categoría central de este estudio corresponde a cambios personales, refiriendo cambio desde la mirada Freireriana, que lo define como un proceso gradual que altera la estructura social. Es un derecho a democratizar el resultado de un aprendizaje, es reconocer lo diferente. (Streck, D. Rendín, E. Zitkoski, J., 2015). En el marco del presente proyecto investigativo, cambios personales se entenderá como las acciones cotidianas novedosas que aportan a los participantes en su proyecto de vida, autonomía y construcción de subjetividad.

En último lugar se encuentra la categoría cambios en las dinámicas familiares. Al respecto, Gallego (2011), apoyada en Torres, Ortega, Garrido y Reyes (2008), define la familia como “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción” (p. 330). A raíz de lo anterior se puede decir que la familia como sistema social se caracteriza por una compleja red de relaciones que propicia una afectación mutua entre sus integrantes. Ahora bien, dado el interés de esta sistematización, se considera que, a través de la observación de aspectos puntuales de dicha interacción en el contexto familiar o en palabras de la citada autora, Gallego (2011), la “dinámica interna familiar” (p. 333), referidos a comunicación, afectividad, roles y uso del tiempo libre; se espera develar los posibles cambios en los participantes.

2.6. Ruta metodológica

Esta investigación se ubicó en lo cualitativo, la cual centra su mirada en el sujeto; de acuerdo con Galeano (2004), “Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento” (p. 18). Para esta el conocimiento que tienen las personas es considerado científico y legítimo. La cotidianidad, las vivencias y la interacción entre las personas genera saberes, de este modo el conocimiento es un producto social. Es por ello que todas las perspectivas de la realidad son valiosas, cada sujeto porta un conocimiento particular enmarcado en un momento histórico y que es garante de su particularidad.

En cuanto a la metodología, Galeano (2004) explica que la investigación cualitativa tiene una visión holística de las personas, las cuales son consideradas un todo, por lo que utiliza técnicas de recolección y generación de información basadas en la interacción investigador - actor, en donde el diálogo y la observación participante favorecen relaciones intersubjetivas. Esto incluye unos retos éticos que el investigador deberá comprender, esclarecer y controlar. El paradigma cualitativo no busca generalizar los resultados, su formulación teórica es el punto de llegada. Para abordar la etapa empírica se vale de conceptos sensibilizadores como

orientación. El proceso es dinámico y no se da en etapas rígidas preestablecidas, sino que puede avanzar y retroceder. Para este tipo de investigación social, la representatividad no es criterio de validez y confiabilidad, por el contrario, el criterio es la significatividad. La autora propone a la sistematización de experiencias como una de las metodologías cualitativas que permite reconocer prácticas sociales.

De allí se presenta entonces en el concepto metodológico orientador de este proyecto de investigación. La presente sistematización de experiencias se desarrolló en tres momentos, de acuerdo a la propuesta de Jara (2011):

La sistematización de experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: Los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y porqué lo hicieron de ese modo. (...) En cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) ordenar y reconstruir el proceso vivido. b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. c) Extraer aprendizajes y compartirlos. (p. 4)

2.6.1. Reconstrucción histórica

De acuerdo con Jara (2011) la recuperación del proceso vivido permite tener una visión global de los acontecimientos, los momentos significativos, las principales acciones y cambios que marcaron el rumbo del proceso. Se trata del primer acercamiento hacia la memoria singular y colectiva de los implicados en la sistematización. Para el desarrollo de este momento, se creó una línea de tiempo, en la que el equipo investigativo revisó los registros que documentan las prácticas desarrolladas desde el inicio del programa hasta la actualidad. Se tuvo en cuenta diarios de campo, planeaciones, fotografías, actas, participación en eventos, informes de seguimiento y gestión, informes periodísticos y relatorías.

Posteriormente, se realizaron encuentros con la docente, los miembros del equipo administrativo, beneficiarios del programa y sus padres o cuidadores, cuya memoria fue un insumo importante para la elaboración de reconstrucción histórica de la práctica, por medio de encuentros periódicos orientados por técnicas interactivas y revisiones de material que

permitieron hacer un recuento desde su recorrido en el programa. Lo anterior dio como resultado un primer texto descriptivo de la sistematización.

2.6.2. Análisis Crítico

En el segundo momento de la sistematización, y sobre el texto descriptivo, se adelantó un retorno a la práctica a partir de la reflexión, lo cual permitió trascender de la práctica a la experiencia, en la medida en que se le dio lugar a los actores a explorar los saberes que circulan en esta, mediante técnicas interactivas y preguntas orientadoras que surgieron del primer relato. Como resultado del ejercicio reflexivo, se construyó el segundo texto. Partiendo de éste, y buscando una mirada crítica a la producción colectiva anterior, se realizó una triangulación con el fin de poner en evidencia las contradicciones, resistencias, aciertos y acuerdos de la práctica desde su singularidad.

Al confrontar los saberes emergentes de la práctica, se hizo un acercamiento a las líneas de fuerza o unidades de sentido que permitieron la producción de saber sobre esta. Dichos ejes temáticos propiciaron pautas para pasar del escrito descriptivo hacia el texto crítico de la experiencia.

2.6.3. Potenciación de la experiencia.

Con el texto crítico como insumo se identificaron las unidades de sentido que conllevaron a identificar los saberes que la experiencia Música para Ver haya dejado en los actores y que sólo por medio de este trabajo investigativo se permitió develar.

Para el caso particular de esta sistematización la producción de saber tiene que ver con hacer audible la voz de quienes han participado desde los diversos ámbitos que constituyen la práctica, para lo cual, como equipo sistematizador, se dio a conocer a través de artículos que dan cuenta de las lecciones aprendidas, así como de las recomendaciones a las que haya lugar con el fin de enriquecer la práctica. En el mismo sentido, partiendo de los aprendizajes obtenidos en el proceso de la sistematización, el equipo investigador realizó una propuesta

educativa orientada al perfeccionamiento de las estrategias del programa para transformar las áreas débiles y potenciar los aspectos de influencia positiva revelados por los actores.

2.6.4. Consideraciones éticas.

2.6.4.1. Socialización y comunicación del proceso y los resultados.

La sistematización de experiencias, sus etapas y técnicas apuestan por el encuentro y el diálogo entre actores, saberes, reflexiones y aprendizajes. Como lo afirman Londoño y Atehortúa (2011) La socialización de los productos de cada momento se realizará de manera transversal, con miras a que “las personas que participan del proceso validen y comprendan lo que sucedió en la experiencia” (p. 33).

2.6.4.2. Consentimiento informado

Con el fin de aclarar el aspecto ético con los participantes, se diseñó un documento con información clara, precisa y comprensible acerca de los objetivos, la metodología y posibles usos de la investigación a desarrollar. Ello permitió generar ciertos vínculos de confianza y protección para quienes decidieron participar voluntariamente en la generación y recolección de la información para el estudio investigativo. En el caso de los mayores de edad, se firmó un consentimiento informado, en donde se aprobó de manera individual la participación en la investigación, donde se registre el derecho al anonimato, la confidencialidad y la responsabilidad del equipo investigativo de realizar la devolución de la información antes de ser publicada.

Al considerar a los niños, niñas y adolescentes participantes del programa como voz esencial en esta investigación, fue necesario diseñar un consentimiento informado, que de la misma forma les permitiera aprobar su participación voluntaria en la investigación, respaldados por la firma de un adulto o representante legal.

3. Reconstrucción histórica

La reconstrucción histórica de la experiencia Música para Ver es asumida por este equipo de investigación como un concierto musical, el cual, como acontecimiento, se construye sobre momentos secuenciales, en el que cada uno tiene una influencia sustancial en el resultado final, y como experiencia, inspira en los involucrados todo tipo de aprendizajes, sensaciones y consideraciones. Es así que el concierto, como metáfora, organiza la historia de Música para Ver en los siguientes momentos:

1. Afinando: Describe las dinámicas en las que el programa es concebido.
2. Al unísono: El nacimiento de Música para Ver como proyecto educativo gracias a las alianzas interinstitucionales.
3. El primer movimiento: Inicio del programa y sus experiencias durante el primer año de puesta en marcha.
4. La Exposición: Expansión en otros departamentos.
5. El desarrollo: Crecimiento y alcances a partir del segundo año de implementación.
6. Próximo movimiento: Proyecciones del Programa Música para Ver a corto plazo.

3.1. Afinando: “El poder transformador de la música”

3.1.1. Música para Ver: Un concierto que surge en un contexto

La atención a las personas con discapacidad en Colombia es un asunto reciente, que obedece, en primer lugar, a la concepción de un Estado social de derecho, conforme a lo planteado por la Constitución Política de 1991, la misma que en su Artículo 13 establece que “el Estado protegerá de manera especial a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta”, y en segundo lugar a la aprobación, a través de la Ley 1346 de 2009, de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual retó a los países miembros a adecuar, planear, implementar y ejercer control de sus políticas y prácticas hacia la discapacidad.

En este sentido, los principales esfuerzos gubernamentales, se han concentrado en fomentar la inclusión en el ámbito educativo formal y en garantizar la atención en salud, a lo que se le suma la existencia de diversas iniciativas que desde el sector privado, pretenden fomentar el desarrollo integral de la población con discapacidad.

Una de esas iniciativas es la que aquí se sistematiza: Música para Ver, un programa de la Fundación Uno más Uno, organización que tiene por objeto la prevención y atención de necesidades grupales e individuales relacionadas con el sentido de la visión.

3.1.2. Alianzas iniciales

El paso inicial realizado por los músicos antes de un concierto es el acto de afinar, momento cuando el músico toca su instrumento en la búsqueda de pulir su sonido y unificarlo en altura a los demás instrumentos de la orquesta. En éste escrito se usa de manera metafórica para describir el inicio de la Fundación Uno más Uno y su programa Música para Ver, hechos que están ligados significativamente a la vivencia personal del fundador, Luis Fernando Gómez Yepes, un empresario del campo de la moda y amante de la música, que decide, tras perder progresivamente la visión, transitar del ámbito comercial al ámbito de las empresas sociales. Al respecto comenta: “La fundación nace en 2003, en el momento en que yo, digamos, siento que la condición visual me obliga a tomar decisiones fundamentales y trascendentales en mi vida como es dejar de ser empresario como lo hice siempre” (Luis Fernando Gómez, comunicación personal, 6 septiembre 2016, p. 30)

La Fundación Uno más Uno en búsqueda de la melodía soñada por su artífice, quien convencido del poder transformador de la música, en los años subsiguientes realiza dos conciertos de música electrónica, para recolectar recursos económicos que se pudieran invertir en atención a niños y niñas con discapacidad visual, de este modo en alianza con la Gobernación del Departamento de Antioquia adelantaron jornadas de prevención en las que entregaron alrededor de quince mil gafas a niños y niñas con baja visión. Luego, con el mismo fin, se selló una alianza con la Orquesta Filarmónica de Medellín para hacer un concierto

anual denominado “Música para ver”, bajo cuyo nombre se desplegaría más tarde lo que hoy se conoce como el Programa Música para Ver. La intencionalidad de este programa es definida por el Director de la Fundación Uno más Uno:

Mi programa bandera es la música y ese es el acompañamiento poderoso que yo les quiero dar, que insisto, no me quiero quedar en el proceso de iniciación, quiero complementarlo con el programa de musicoterapia (...) finalmente ese es el tema que yo escogí y es ahí donde me quiero concentrar (...) para que ellos sientan y se apropien de (ser) sujetos dueños de dificultades, pero también dé una posibilidad de moverse en el mundo, el gran reto que yo quiero lograr, y por supuesto estoy convencido que no hay mejor herramienta que la música. (Luis Fernando Gómez, comunicación personal, 6 septiembre 2016, p.41)

3.1.2. Moverse en el mundo

Uno de esos conciertos realizados con la Orquesta Filarmónica de Medellín a mediados del 2013 tuvo como personaje central al pianista internacional Jorge Luis Prats. Para dicho evento, la Fundación Uno más Uno invitó a María Camila Bravo y Sofía Castro, niñas beneficiarias de la Fundación Multis⁵, institución especializada en discapacidad visual en la ciudad. Allí, las niñas disfrutaron del concierto, y participaron de una rueda de prensa, en donde María Camila, a la pregunta de qué esperaba de Música para ver, contestó: “Yo espero tener un bastón para poder moverme en el mundo” (Luis Fernando Gómez, conversación personal, 6 septiembre 2016, p.42). Esta anécdota es recordada fuertemente por Luis Fernando, a quien le generó muchas reflexiones la respuesta de la niña, la necesidad de ir más allá.

María Camila había buscado por un tiempo dónde estudiar música, desde pequeña sus padres tocaron las puertas en espacios de formación instrumental de la ciudad, pero no fue recibida debido a su condición de discapacidad. Esta oportunidad que le brinda Fundación

⁵ Fundación Multis, creada en 1993 en la ciudad de Medellín, para atender personas con discapacidad visual, sordoceguera y discapacidad múltiple. Su enfoque central es la familia porque la considera el centro del proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad. Se constituye como organización sin ánimo de lucro el 23 marzo del 1999. Trabaja por la inclusión de los niños con discapacidad visual en las instituciones educativas regulares.

Uno más Uno inspira su vida, y con apenas 6 años, en el mismo concierto ella toma una decisión: “Mamá, yo quiero ser músico... quiero estar cerca de todo esto que tanto me gusta” (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2017, p.1).

3.2. Al unísono: “Acoplar o acomodar la metodología a la discapacidad”

Retomando la metáfora del concierto, cuando un músico ha afinado de manera individual su instrumento, se prepara para unificar su sonido con los músicos que le acompañan en el escenario. La misma melodía es interpretada en colectivo. En relación a este relato histórico, se refiere al momento cuando Música para Ver se concibió como un proceso educativo, lo que hizo pertinente el apoyo de uno más. Y es cuando la Fundación Incolmotos Yamaha hizo alianza con la Fundación Uno más Uno, para trabajar juntos, al unísono.

La Fundación Incolmotos Yamaha (FIY) hace parte de Incolmotos Yamaha y Yamaha Musical, una Corporación con presencia internacional, considerada como un referente de calidad industrial y musical en el mundo. Su base educativa y metodológica está en la filosofía del sistema de educación musical de Yamaha, cuyos principios son: Lecciones en grupo, educación oportuna y creatividad. De allí se desglosan cinco pasos principales de la metodología: escuchar-cantar-tocar-leer/escribir-crear. El objetivo mayor es crear, es el punto crucial en el que el niño crea su propia música. Lo más importante para el Sistema de Educación Musical Yamaha no es que el niño lea música o toque un instrumento, sino que desarrolle su musicalidad, esa que todos tenemos innata. Dicha metodología cuenta con una trayectoria de 50 años de aplicación en las escuelas Yamaha Musical de todo el mundo.

En Colombia, la primera Escuela Yamaha Musical fue creada hace 23 años, la cual tiene una metodología y procesos estandarizados. La FIY toma esta experiencia y la transforma en Becas ToKANDO⁶, un programa de educación inicial en música a través de las flautas dulces, del cual se benefician 15.000 niños en situación de vulnerabilidad en todo el país. La intencionalidad de este programa, en palabras del Director Ejecutivo de FIY, es:

⁶ Datos obtenidos el Informe anual de Gestión 2015 Fundación Incolmotos Yamaha.

La música es la excusa para que el niño aprenda a conocerse a sí mismo, a reconocer sus capacidades, a generar un proyecto de vida, y está una frase importantísima en la filosofía de Yamaha que es: El niño que toca un instrumento jamás empuñará un arma, ese es el centro, hacerlos mejores personas por medio de la música. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016, p.25)

A finales del 2013, se realizó el primer contacto para la alianza a través de un miembro de la junta de Incolmotos Yamaha, quien lleva a Luis Fernando a presentar el proyecto al Doctor Francisco Sierra, presidente de Incolmotos Yamaha. Fundación uno más uno propone a FIY una alianza que permita la implementación de un programa de educación musical a niños y niñas con discapacidad visual. La FIY asume el reto, puesto que confía en sus años de experiencia, su metodología y la marca que representan, seguros de la calidad en sus procesos de educación musical y alto nivel interpretativo de sus artistas. Se decide que el programa Becas ToKANDO acoga a Música para ver, como base de intervención, dados sus 10 años de implementación y experiencia logística. Los contenidos y metodologías ya implementados en Becas ToKANDO, se aplicaron a las aulas de Música para Ver.

El equipo de FIY inició un rastreo documental, buscando referentes de procesos pedagógicos musicales orientados a la discapacidad visual, pero no se encontró ninguno en el país. En ese momento Mónica Pérez Valderrama⁷ tenía un año de experiencia como la única docente en el programa Becas ToKANDO a nivel nacional que enfocaba el programa hacia la discapacidad cognitiva, lo que hizo que al momento de confirmar la alianza con Fundación Uno más Uno se pensara en ella como la docente de Música para Ver.

Es así como los directivos de las fundaciones, a quienes Mónica (la docente) conoció por primera vez, depositaron en ella su confianza, delegaron la responsabilidad de los aspectos pedagógicos y académicos desde enero de 2014. Ella manifestó su desconocimiento e inexperiencia, pues en aquel entonces nadie alcanzaba a dimensionar la magnitud de esta gran idea. La docente visionó el programa como una gran oportunidad de aprendizaje, y de manera autónoma inició la revisión bibliográfica en cuanto a discapacidad visual se refiere.

⁷ Licenciada en Música, Corporación Universitaria Adventista. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales - CINDE. Integrante del equipo sistematizador.

Ella está convencida de que la música es un derecho para las personas y lo manifestó así:

Estamos seguros de que todo ser humano con o sin discapacidad de cualquier estrato socioeconómico tiene derecho a la música, la música es un derecho, no es un privilegio, así que si la discapacidad no existiera igual las fundaciones estarían haciendo lo mismo. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.25)

3.3. El primer movimiento: “Ni nosotros sabíamos con qué íbamos a salir”

Regresando a la metáfora seleccionada para registrar esta reconstrucción histórica, luego de afinar y tocar al unísono, se da inicio oficial al concierto. El público ingresa al recinto, y el director levanta la batuta, y con su primer movimiento da inicio a la música.

3.3.1. Apertura primeras aulas

En la historia de Música para Ver, el primer movimiento se dio el 19 de febrero de 2014, cuando se inició el proceso formativo musical en la Fundación Multis, la primera institución con la que se hizo convenio en la ciudad de Medellín. El primer grupo estuvo conformado por 8 niños entre los 6 y 9 años de edad, que presentaban un desarrollo auditivo sobresaliente, dificultades en movimiento y espacialidad y diferentes niveles del proceso lecto escritor braille, según lo describió la docente. A finales del primer semestre del 2014 se dio apertura a la primera aula fuera del Área Metropolitana, la cual operó en una institución educativa oficial en el casco urbano del municipio de El Peñol, conformada por 8 niños del área urbana y rural.

Dentro del proceso de expansión del programa se consideró importante hacer alianza con la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, anterior Escuela para ciegos y sordos de Medellín (CIESOR). Esta emblemática institución de carácter público lleva 91 años enseñando a niños con Discapacidad visual y sordera, siendo una de las pioneras a nivel país. Actualmente acoge estudiantes con y sin discapacidad, basados en el principio de inclusión, defendido desde la constitución de 1991.

En CIESOR había más de 60 niños con Discapacidad visual, algunos con discapacidades asociadas, de los cuales sólo 35 se interesaron por el programa. Es así como el 4 de septiembre del 2014 se realizó la inauguración del Aula Música para Ver en dicha institución. La docente Mónica se encargó del proceso pedagógico de esta nueva aula por parte de la Fundación Uno más Uno y FIY, y las docentes de apoyo a la discapacidad visual, Gloria López y Yolanda Serna, son quienes lideran e impulsan el proyecto en la institución. Por primera vez en la historia de la práctica se realiza una muestra musical del proceso. María Camila Gómez, María Camila Bravo y Nicol Monsalve presentaron su repertorio ante el público. La inauguración de esta aula fue divulgada mediante una nota publicada en el periódico local ADN.



Imagen 1. Periódico ADN

3.3.2. Creación Cartilla Música para Ver.

Mientras avanzaba el proceso en las tres aulas, los administrativos y la docente fueron notando la necesidad urgente de acercarse al braille, para posibilitar a los niños el acceso a la información por medio escrito, tanto de texto, como de música.

En septiembre del 2014 la Fundación Uno más Uno contrató a una músico experta en musicografía para capacitar a la docente Mónica. Como resultado de estas capacitaciones se transcribió a braille el libro de flauta 1, que hace parte de la metodología de Becas ToKANDO, y se incluyó el aprendizaje de la musicografía en las clases de Música para Ver. Al respecto, el director Ejecutivo de FIY comenta:

Cuando empezamos a buscar bibliografías externas, casi que nos estábamos dando cuenta que, posiblemente nos podíamos estar equivocando, pero por lo menos en lo que hemos visto aquí en Colombia, sería el primer libro de iniciación musical impreso en braille. Entonces nosotros nos metimos en un sueño pensando en lo que nosotros podíamos hacer dentro de nuestro contexto y dentro de nuestro conocimiento, (...) sin visualizar todo lo que este proyecto podría traer en la medida en la que fuimos avanzando. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016, p.2)



Imagen 2. Primera impresión Cartilla Música para Ver, 23 octubre 2014

Actualmente, la cartilla se ha convertido en la carta de presentación ante las instituciones donde se proponen nuevas alianzas.

3.3.3. Como todo un artista.

Regresando a la metáfora que da hilo conductor a este relato, el primer movimiento del concierto terminó con una muestra del progreso musical, con la participación de Música para Ver en el Concierto de Fin de año de la Escuela Yamaha Medellín, en el Teatro Metropolitano, el 2 de diciembre de 2014, frente a más de 1600 personas. El momento lo recordó una de las madres de los niños:

Juan Manuel tocó las congas en ese concierto, y en ese concierto estuvo mi papá, la abuela, o sea eso se llenó de familia mía allá, entonces ese momento fue magistral, el ver a Juan

Manuel allá en esa tarima... ya pues como todo un artista, tocando esas congas, lo hizo súper bien, o sea a nosotros como que no nos cabía la dicha, ese momento fue y ha sido inolvidable para nosotros como familia. (Deicy Aguirre, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.3)



Imagen 3. Concierto de fin de año Escuela Yamaha Medellín. Teatro Metropolitano, 2 de diciembre 2014

3.3.4 Notas falsas.

En consecuencia con la metáfora del concierto, las notas falsas hacen referencia a esos momentos en los que un músico toca una nota que no corresponde a la registrada en su partitura. Las notas falsas pueden entorpecer la interpretación musical. Éstas, en esta reconstrucción histórica, se relacionan con las tensiones que se observaron en cada una de las etapas descritas en esta reconstrucción histórica y con los retos que debieron asumirse en las mismas.

El primer gran reto metodológico se da en la adaptación de la metodología utilizada en Becas ToKANDO, la cual es 100% por imitación visual. La docente Mónica se enfrenta a los interrogantes: “¿Cómo los movilizo?, ¿Cómo les muestro dónde están los objetos?, ¿Cuál es el lenguaje que debo usar con ellos?, ¿qué hago, si se les cae la flauta? ¿Cómo reacciono?, ¿dejo que ellos lo solucionen como sea?” (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p. 5). No existía un modelo para el acomodamiento metodológico de educación musical a la Discapacidad Visual, aún no se sabía con certeza qué iba a pasar, qué se iba a hacer.

Al respecto, la metodología tuvo que ser transformada por la docente hacia la imitación auditiva y táctil, escuchando a los niños al implementar estrategias sensoriales en los

procesos técnicos, y aprendiendo del ensayo y error. De esta manera la docente Mónica encontró respuestas a sus interrogantes. Frente a ello, comenta:

Realmente los niños, los niños son los que le dicen a uno, profe eso no... profe tan chévere aquella cosa, porque no lo hacemos otra vez. Entonces esas voces, son las que me van indicando a mí (...) de lo que yo he aprendido en los seminarios, de la metodología que yo conocía de becas, la adapté, entonces yo... cada clase llevaba cosas y probaba... funciona, no funciona, le tengo que poner, le tengo que quitar, la descarto, me invento otras; obviamente nutriéndose con la experiencia que uno tiene, con su propia... colcha de retazos... yo iba poniendo a prueba lo que he hecho toda mi vida. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.20)

Una segunda tensión, está relacionada con que el programa Becas ToKANDO, para abrir un grupo, exige que la cobertura mínima sea de veinte niños, entre los siete y los catorce años de edad. Lo que resultó problemático, en el momento en que el programa quiso expandirse, dado que las bases de datos de población con Discapacidad Visual que reposaban en las instituciones gubernamentales y privadas eran incorrectas, incompletas o falsas, o los niños no aparecían en el sistema. Es por ello que el proyecto tuvo que flexibilizarse a iniciar con grupos de un mínimo de 12 niños, a pesar de que económicamente era inviable.

3.4. La exposición: “La oportunidad de tener algo especial”

En la metáfora del concierto, el primer movimiento es seguido inmediatamente de la melodía o motivo musical principal, que es expuesta en su totalidad para que el público la pueda conocer y disfrutar. Para Música para Ver, este momento tuvo que ver con la expansión del proyecto hacia nuevos horizontes.

3.4.1. Seminario Música Para Ver.

Al inicio del 2015 se realizaron las primeras alianzas interinstitucionales para dar apertura oficial a las aulas de Bucaramanga, Aguachica, Bogotá (CAECUS), Titiribí, Santuario, Marinilla, Apartadó, Amalfi, Sonsón y Pereira. En este periodo se realizaron el I y II

Seminario Nacional Música para Ver, que reunió a los docentes de dichas aulas para realizar un trabajo de sensibilización y capacitación hacia la discapacidad visual, procesos de movilidad, braille y musicografía básica, y metodología musical Yamaha.



Imagen 4. I Seminario Nacional Música para Ver, febrero 2015

En estos seminarios los docentes dieron cuenta de cómo habían nutrido de ideas el proceso, específicamente en material didáctico, repertorio, composiciones y ensambles, compartiendo nuevas formas de hacer didáctica musical en Música para Ver, de la misma manera manifestaron sus vivencias en torno a la práctica. Expresaron el valor del programa para ellos tanto profesional como personalmente, así como el sentido de pertenencia y la sensibilidad hacia la discapacidad que Música para Ver les generó. Acerca de lo observado durante estos seminarios, la docente tallerista expresó:

Cuando ahora veo un profe nuevo que va a empezar, le veo el mismo susto, y la misma emoción revuelto con miedo, como que uno se siente que no está capacitado, que no está preparado. Pero cuando pasa un tiempo y te acostumbras a los niños y los ves tocar, y los ves cantar, y ves alcanzar cosas que jamás imaginó uno, que ni uno de niño hizo como músico, entonces uno dice nooo... para adelante, estos pelaos pueden con lo que sea. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p. 22)



Imagen 5. Docentes participantes del II Seminario Nacional Música para Ver

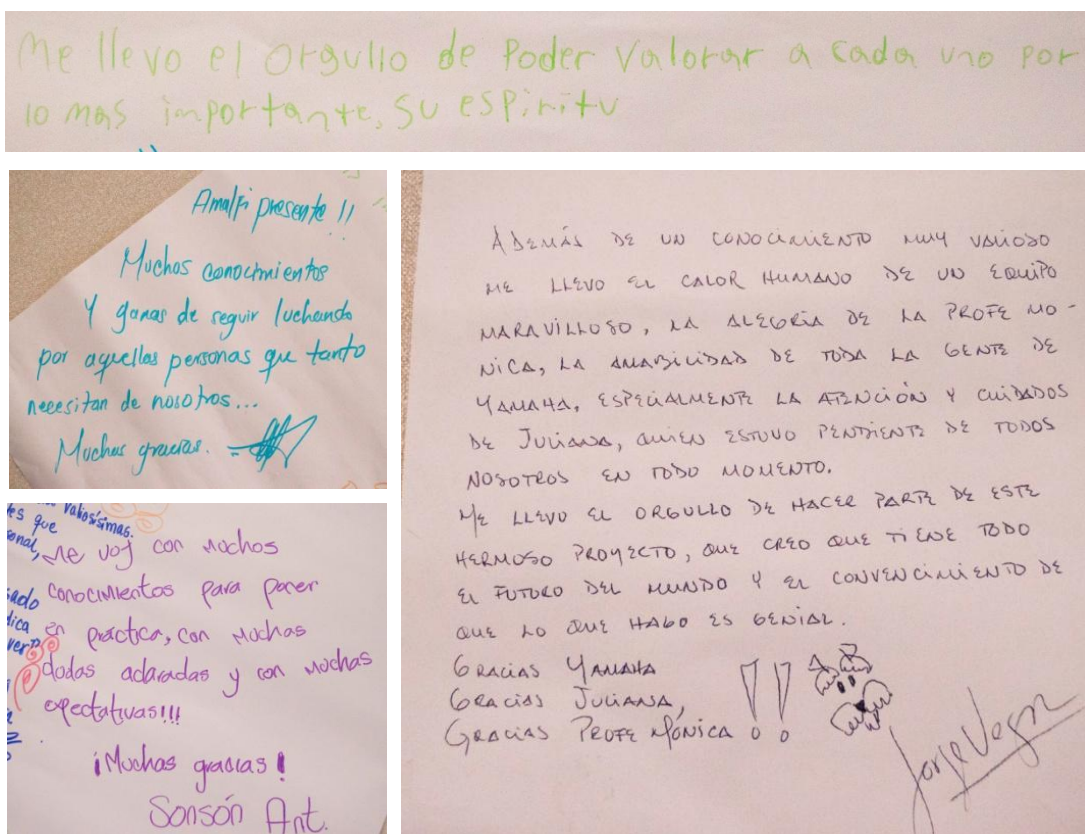


Imagen 6. Registro de experiencia mural “¿Qué te llevas de Música para Ver?” II Seminario Nacional Música para Ver

3.4.2. Entrega de cartillas Música para ver: Un regalo hermoso.

La acción de imprimir las cartillas en Braille tomó todo el inicio del 2015. A mediados del mes de mayo se efectuó la entrega de las cartillas a los niños. Los comentarios de los padres acerca de la entrega fueron:

Camila venía tocando teclado desde Comfama, y veníamos buscando que cómo era para ellos, y aquí se nos dio la oportunidad de tener algo especial, específico que nos mostrara como son las notas para ellos poder leerlas, o sea pues, eso fue un sueño hecho realidad y yo creo que no solo pa' nosotros sino también para ustedes. (Elida Rivera, comunicación personal, 20 julio 2016, p.18.)

A ellos les entregaron también una cartilla. Dicen pues, que hemos hablado en varias ocasiones acerca de eso, y esa cartilla se la aprendieron de principio a fin, completa, osea, ese fue otro de los regalos hermosos que les han dado acá. (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p. 3)

La Cartilla de Música para Ver es considerada una innovación porque el programa no contaba con material pedagógico adaptado a las necesidades particulares de la población con discapacidad visual, únicamente se disponía de transcripciones de partituras al sistema braille, sin embargo, la cartilla es una propuesta pedagógica para la enseñanza inicial de la música y la musicografía braille a personas con discapacidad visual. Esto aporta significativamente a la inclusión en Colombia, por ser una apuesta pionera que acerca a la población con discapacidad visual a la educación y la cultura. Si bien este material aún no está disponible al público general, en el futuro puede beneficiar no solamente a los participantes del programa, sino a todos aquellos que decidan trabajar por la educación musical de las personas con discapacidad visual.

3.4.3. Grupo de proyección.

En varios espacios de la ciudad de Medellín se abrieron las puertas al programa Música para Ver para presentarse en distintos escenarios, que permitieron mostrar los avances

musicales del proceso.

En septiembre de 2015 las Fundaciones toman la decisión de crear una agrupación de proyección, es decir, un ensamble en cualquier formato que permite la visualización de un producto musical, según lo concibe José Velásquez, director ejecutivo de FIY. Es así, como se conforma el coro Música para Ver, con participantes de las aulas ubicadas en la ciudad de Medellín.

Para elegir a los 16 integrantes del coro se realizó una prueba vocal y los ensayos se iniciaron la primera semana de octubre de 2015 en CIESOR, con un repertorio de canciones africanas al unísono, es decir, a una sola voz. Al finalizar el año, en el mes de diciembre, el coro Música para Ver se presentó en el Concierto de Fin de Año de la Escuela Yamaha en el Teatro Metropolitano.



Imagen 7. Concierto Fin de Año Escuela Yamaha, Diciembre 2015

La exposición del motivo melódico principal del concierto, regresando a la metáfora en la que se ha organizado la presente reconstrucción histórica, terminó con 246 niños beneficiarios del programa, distribuidos en 11 municipios ubicados en 5 departamentos, con un crecimiento del 251%. Más de 26 conciertos, a cargo de 60 participantes, dos seminarios de Musicografía Braille, y la creación del coro Música Para Ver.⁸

⁸ Datos obtenidos el Informe anual de Gestión 2015 Fundación Incolmos Yamaha.

3.4.4. Otras Notas Falsas.

Paralelo a los avances ya descritos, fueron apareciendo otras tensiones, las cuales se describen a continuación.

La primera tensión que se vivió en la práctica durante esta etapa de expansión tuvo que ver con la poca respuesta de las familias para vincular a los niños y las niñas al programa en las aulas rurales. Además, las alianzas se habían realizado con instituciones públicas y privadas que no tenían relación directa con las personas con discapacidad, por ejemplo, las secretarías de educación de los municipios. Algunas aulas iniciaron apenas con 5 o 6 estudiantes, y otras declinaron, como fue el caso de Titiribí. Las aulas de Oriente Antioqueño presentaron muchas dificultades en la continuidad de los docentes y la asistencia de los niños y las niñas.

Ante esta situación, se buscó hacer alianzas con instituciones que trabajan directamente con población con discapacidad, tales como secretarías de inclusión social y fundaciones e instituciones que trabajan en los municipios. Por otra parte, se creó la figura de Coordinador académico a nivel nacional, con el objetivo de realizar seguimiento pedagógico a las aulas y asesoría a los docentes. Este cargo se le asignó a la docente Mónica.

Otra tensión que se generó en esta etapa se relaciona con las dificultades para articular las labores de coordinación académica a nivel nacional por parte de la docente Mónica, con sus funciones de docencia, debido a que las aulas eran distantes de la ciudad de Medellín. Esto conllevó al equipo administrativo a delegar a la docente la coordinación académica de las aulas ubicadas en el Área Metropolitana (Medellín, Bello, Itagüí, Envigado, Caldas) y nombró a otra docente para coordinar académicamente las aulas del Oriente Antioqueño. Las demás aulas las coordinó administrativamente la Asistente de Gestión social de FIY.

3.5 El desarrollo: “Volamos como una paloma”

Luego de la exposición melódica principal, regresando al paralelismo con el concierto, la

música se desarrolla, complejizando la ejecución de la obra musical para la orquesta, llevando la interpretación a un nivel superior. Es aquí cuando Música para Ver conquistó nuevos retos, y alcanzó nuevas alturas.

3.5.1. Nueva instrumentación y aulas.

Al inicio del año 2016, los niños y niñas demostraron notables avances interpretativos en la flauta soprano, el instrumento que se les entregó inicialmente. Lo que permitió, según el modelo de Becas ToKANDO, la entrega de la segunda dotación instrumental, que consistió en percusión folclórica y flautas barrocas, las cuales demandan mayor exigencia para su ejecución. Esto generó motivación en los niños, quienes acoplaron el repertorio ya conocido a la nueva instrumentación, convirtiéndolo en ensambles musicales. La nueva experiencia incrementó la expectativa de los niños y niñas hacia el proceso musical del programa⁹.

Como parte de este momento histórico, en alianza con la Biblioteca José Félix Restrepo del municipio de Envigado, se inauguró la primera Aula Música para Ver con 13 Adultos mayores, lo cual se constituyó en un reto para la práctica, pues nunca antes el programa había pensado en esa población. Esto permitió ampliar la cobertura, con miras a la universalización del programa.

3.5.2. Lo más grande que nos ha pasado.

En el primer semestre del año 2016, la Fundación Uno más Uno, para la realización del concierto anual Música para Ver, decide, en alianza con la Orquesta Filarmónica de Medellín, ofrecer un tributo a la banda de rock británica “Pink Floyd”, lo que implicó un nuevo reto para los integrantes del coro, pues era la primera vez que participaban en el concierto Música para Ver, además, previo al concierto, debían grabar las canciones en inglés en un estudio de grabación profesional y luego cantarlas en vivo junto a una de las orquestas mejor posicionadas del país, en un escenario con capacidad para 3500 espectadores.

⁹ Comentario Planeación de Clase No. 3, clase 16.

Poco tiempo después del concierto, en conversación de la docente Mónica con los integrantes del coro y sus familiares, se esbozaron algunas apreciaciones al respecto:

Mónica: Cuando yo veo aquí escenarios (dibujados en el mural), ¿Esos son de qué concierto?

¿Ustedes pensaron en algún concierto en especial?

Participante niño: El de Pink Floyd.

Mónica: ¿El de Pink Floyd? ¿Todos pensaron en el de Pink Floyd cuando pintaron el escenario?

Participantes niños: ¡Sí!

Juan Diego Giraldo: ¡Es que fue el mejor de todos!

Mónica: “Es que fue el mejor de todos” ... ¿Por qué?

Juan Diego Giraldo: Fue una experiencia casi única prácticamente, porque fue una experiencia donde grabamos, donde cantamos en un escenario que no habíamos cantado nunca...

María Camila Gómez: Y primera vez que cantamos en inglés.

Mónica: ¿Por qué más ustedes creen que es el concierto WOW?

Participante niño: Había muchas personas. Nos felicitaron...

Participante adulto: Una banda muy reconocida.

Participante adulto: Los aplaudieron.

Andrea (Mamá Joselyn): Porque de pronto les abre puertas a los niños más adelante para ellos seguirse presentando...

Amilbia (Tía Ma. Fernanda Gómez): Porque lo vio mucha gente... (Encuentro Familiar, 20 julio 2016, p.18)

Profe y otra cosa, (...) la primera vez que entramos, que entramos a cantar, casi volamos como una paloma (risas) en el concierto, cuando empezaron aplaudir todo ese mundo de personas, ¡casi que volamos todos! (Juan David Caballero, comunicación personal, 26 mayo 2016, p.14)

Yo digo profe que cuando se presentó el concierto, por ejemplo, de Pink Floyd que fue algo muy representativo, que varias mamás fuimos hasta los camerinos, verlos a ellos llorando, osea, fue mejor dicho, porque ellos lloraban y decían: “Mamá, ¡Que susto, que alegría, se nos va a salir el corazón!” yo decía: Uy, para uno es mejor dicho, ver la satisfacción

de ellos y como la alegría de saber que todo les sale bien, fue súper, mejor dicho. (Viviana, comunicación personal, 20 julio 2016, p.19)

Acerca del mismo evento, directivos de la FIY y Fundación Uno más Uno, manifestaron:

Nunca en su vida se imaginaron que pudieran estar cantando parados en un escenario, entonces al ver cómo esos avances de estos chicos en tan corto tiempo, yo pienso que eso ha superado por completo la expectativa que nosotros teníamos desde muchos aspectos (...) Ver un grupo de niños de Música para Ver en un concierto con una filarmónica, eso... eso es un hito! (José Velásquez comunicación personal, 9 junio 2016, p.8)

Ambas (Alisson y Nicole) coincidieron en algo que a mí me impresionó, me dijeron: “Luis Fernando, no hemos podido dormir, es que nosotros no podemos creer lo que nos sucedió, es que es imposible que a nosotros se nos borre esto de la vida, es absolutamente imposible, pues esto es lo más grande que nos ha pasado”. Cuando alguien te dice a ti eso con el corazón, cuando tú sientes esa emoción, pues que todavía están sintiendo lo que les produjo a través de la música, porque claro, por supuesto es un evento, es el ego, es tener tres mil personas gritando como les gritaron, ovacionándoles, pues eso tiene que mover cualquier ser. (Luis Fernando Gómez, 6 septiembre 2016, p. 43.)



Imagen 8. Coro Música Para Ver en Concierto Tributo a Pink Floyd, junto a la Orquesta Filarmónica de Medellín, Banda Tributo y Coro Escuela Montecarlo Red de Escuelas de Música de Medellín, 20 mayo 2016

3.5.3. Seminario Nacional 2016.

En el mes de Julio de 2016 se realizó el III Seminario Nacional Música para Ver en el cual estuvieron por primera vez los docentes de las aulas de Bogotá Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), Área Metropolitana (Envigado, Itagüí, Caldas, Copacabana y Bello) y Oriente Antioqueño (La Ceja, Rionegro), quienes tuvieron la oportunidad de conocer a los docentes antiguos en el programa, establecer canales de comunicación y socializar las metodologías aplicadas en los distintos contextos. También recibieron capacitación en braille, musicografía básica y metodología musical Yamaha.

Adicionalmente, un nuevo apoyo se sumó desde la coordinación académica de la Escuela Yamaha Medellín, quien aportó al seminario su conocimiento pleno del Sistema de Educación Musical Yamaha de manera voluntaria.

3.5.4. Disciplina en torno a la diversión.

En el segundo semestre del 2016 se evidenció un tránsito del repertorio de música infantil hacia la música colombiana, latinoamericana, jazz y caribeña, con lo cual se amplió el horizonte interpretativo musical de la práctica.

Por otro lado, niños y docentes de varias aulas compusieron algunas canciones en concordancia con el objetivo principal del Sistema de Educación Musical de Yamaha, que consiste en “crear”¹⁰. Con relación a esto la docente Mónica expresó:

Los niños improvisaron melodías en las placas, y me asombró cómo buscaron belleza en lo que tocaban, ya no solo tocar por tocar, incluso incluyeron esquemas rítmicos que hemos trabajado con la imitación. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016)

¹⁰ Los pasos del Sistema de Educación Musical Yamaha están descritos en la p. 29, numeral 3.2.

Acerca del ambiente educativo construido en la práctica, los integrantes del coro y sus padres resaltaron la importancia de que el aprendizaje fuera divertido, dado que esto lo hizo más significativo para ellos. Al respecto manifestaron:

Entrevistadora: ¿Qué creen ustedes que, además de la voz, haya cambiado?

M^a Camila: ¡La diversión!

Entrevistadora: A, ¿Cómo así la diversión?

M^a Camila: Hacemos juegos, por ejemplo, el merequetengue (Risas).

Entrevistadora: ¿Les gustaba que fuera divertida la clase? ¿Si?

M^a Camila: ¡Sí! Merequetengue, tengue! Sí, me encantaba. (María Camila Bravo, comunicación personal, 10 abril 2017)

” Mami, mami... Es que tú no sabes (risas)... Tú no sabes de música. La profe nos dijo: ¡Diviértanse!” osea, el hecho de hacerlo divertido y crear una disciplina en torno a la diversión, para mí lo aprendió de Música para Ver. (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2017, p.5)

Ella (la docente) siempre le ha impregnado como esa energía al grupo de que vamos por más, de que aprendamos cada día cosas nuevas y de que la disciplina y la constancia es lo que los ha llevado a este punto dónde están. (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.2)

3.5.4. Más Notas falsas.

Varias tensiones se evidenciaron en esta etapa del proceso. La primera de ellas se relaciona con la intensidad horaria del programa en las aulas, puesto que los niños y niñas estudiantes de CIESOR, debido a que están agrupados por su horario escolar, recibían 4 horas de clase a la semana, a diferencia de los niños y niñas de las demás aulas del Área Metropolitana, quienes recibían una hora semanal. Esto, a juicio de la docente, ocasionó desequilibrio en el aprovechamiento del programa, lo cual se reflejó en los resultados.

En torno a esta situación, la docente dijo que en varias ocasiones invitó a los padres y cuidadores de las aulas del Área Metropolitana a que llevaran a sus niños o niñas al aula CIESOR, pero no se tuvo una respuesta positiva de parte de la mayoría, quienes argumentaron su decisión con motivos de distancia y falta de tiempo. Frente a esto, se acordó flexibilidad de horarios, cambiando los encuentros en CIESOR para los fines de semana, generando la posibilidad de que más niños y niñas hicieran parte del grupo.

La segunda tensión tiene que ver con las vivencias en los comités administrativos, acerca de las cuales la docente reflexiona:

Las emociones nos pueden jugar en los comités, porque como ahí es donde tomamos las decisiones importantes, y uno se puede sentir en ese momento frustrado, enojado, muy alegre, muy soñador. Entonces, a veces siento que algunas decisiones se toman muy emocionalmente, y cuando pasa el tiempo como que... bajamos a la realidad y decimos: “Jue madre, la embarramos, porque eso todavía no estamos listos para hacerlo, porque no hay presupuesto, porque cualquier cosa”, ¿Cierto? Entonces, de experiencia me quedó el aprendizaje de que cada día tiene su afán, y debo entender leer el lenguaje de los niños y del programa para no adelantarme, para no... si soñar, pero no querer vivir ese sueño ya, sino esperar que pasen los procesos que tienen que pasar. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p. 31)

La tercera tensión se observó en la visita constante de personal de otras instituciones, fundaciones y corporaciones interesados en conocer la cotidianidad del proceso, algunas veces sin previo aviso. Esto generó preocupación en el equipo de Música para Ver, pues se consideró que se ponía en riesgo la intimidad de los niños y niñas, debido al registro audiovisual que se generaba en dichas visitas. Por esta razón se decidió restringir el acceso de particulares a las clases.

La cuarta tensión se asoció con el afrontamiento permanente de los docentes a las situaciones familiares, las particularidades de los niños y niñas con discapacidad múltiple y la diversidad de diagnósticos presentes en una misma aula. Referente a esto, la docente reconoció la necesidad de involucrar en el proceso un equipo interdisciplinario que brinde

apoyo a los docentes. Al respecto, el director de la Fundación Uno más Uno manifestó:

Lo que pasa es que en esto uno tiene que partir de una realidad... tú no puedes resolver todos los problemas y a mí me parece que es muy importante especializarse, entonces mira que yo he pasado por el proceso de prevención, (...) pero eso es un programa muy costoso (...) un tema es la rehabilitación, que es muy importante todo el tema de tiflología, otro tema es el aprendizaje en forma braille, pero yo decidí, en esa postura que te digo de ser realista, y es que los recursos son escasos. Y si uno no puede abarcarlo todo, concentrarme en estos dos programas, siendo prioritario para mí la música (...) yo no me puedo poner a hacer muchas cosas porque entonces tu no logras nada, entonces uno tiene que encontrar un objetivo muy claro. (Luis Fernando Gómez, comunicación personal, 6 septiembre 2016, p. 41)

Tal como se evidencia, el director del programa Música para Ver decidió especializarse exclusivamente en la educación musical inicial, lo cual implica dejar de lado la intervención en otras áreas para garantizar la efectividad del proceso de formación musical.

3.6. El próximo movimiento (Futuro)

Como se viene diciendo en la metáfora seleccionada para esta reconstrucción histórica, el concierto que la práctica ofrece aún no ha terminado, tiene mucha música que mostrar.

3.6.1 Fase II.

Música para Ver proyecta la creación de la Fase II del programa, un espacio para aquellos participantes que demuestren en la fase de iniciación un talento musical sobresaliente, el cual ofrecerá profundización en Musicografía e instrumento principal. Dicha fase se construye en la actualidad y busca ofrecer un entrenamiento que prepare el ingreso a la Universidad de los adolescentes que deseen convertirse en músicos profesionales.

En el diseño de esta nueva fase se genera una tensión, pues la FIY tiene un objetivo de formación definido: brindar formación musical inicial, mientras que la Fundación Uno más

Uno sueña con acompañar a los participantes hasta su etapa universitaria. En torno a esto, el Director Ejecutivo de FIY afirmó:

Esa es una de las dificultades, en que en esa Alianza (...) hay dos entidades que llegan pensando completamente diferente. Entonces, tenemos que aprender a ver en dónde nos estamos encontrando para que eso sea la fortaleza (...) Entonces eso poco a poco se ha venido construyendo y se ha venido depurando. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016, p.5)

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de fortalecer las alianzas, clarificando los aportes, alcances y roles de cada entidad.

3.6.2. Crecimiento académico.

Otro proyecto en construcción es la creación de la segunda cartilla Música para Ver (Flauta 2), con contenidos musicográficos y repertorio de mayor complejidad, para complementar el desarrollo teórico musical de la fase de iniciación. También tendrá un espacio para la publicación de las melodías compuestas en clase por los niños y niñas.

Además, con el objetivo de sensibilizar a estudiantes y docentes de música frente al tema de inclusión en instituciones de educación superior que cuentan con programas profesionales en música en el país, se planea realizar seminarios de capacitación en Braille, musicografía y pedagogía musical enfocada a la discapacidad visual, especialmente en regiones donde no se pueda abrir aulas Música para Ver.

Se cierra este escrito de reconstrucción de la historia de Música para Ver entre los años 2014 al 2016, con la idea de que esta es una práctica joven, un concierto que apenas comienza, cuyos protagonistas tienen la intención de seguir interpretando, como lo expresa el Director Ejecutivo de FIY:

Lo único que nos está dando el programa es buenas noticias, que nos animan a pesar de las dificultades. Lo único que está pasando acá es que nos está entregando material para

animarnos. Y lo que nos dice: Sigam, que vamos por buen camino. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016, p.8)

4. Interpretando los hallazgos

Para Alfredo Ghiso (2011):

Las narrativas y reflexiones sobre el quehacer originan cambios radicales en la manera de entender y explicar la práctica, en su apropiación y expresión, en los modos de sentirla y apreciarla, y en las capacidades de actuación; son, sin duda, transformaciones necesarias para modificar las relaciones a través de las cuales se configuran sujetos de la experiencia. (p.7)

Esta afirmación ha cobrado un profundo significado para el equipo sistematizador del Programa Música para Ver, dado que, inicialmente la pregunta orientadora fue por los cambios personales y familiares de los participantes del programa, lo cual le obligó, en un primer momento, a indagar por transformaciones concretas en diversos aspectos de sus vidas que fueran consideradas resultado de su participación en el Programa. No obstante, la aproximación a sus relatos dejó ver que una práctica no se define exclusivamente por lo evidente y tangible, sino también por la manera como los sujetos la *sienten* y la *aprecian*, por lo cual, no se podría dar cuenta de la magnitud de los posibles cambios que se generan. Sin embargo, algunas experiencias relatadas por los participantes, vistas desde la teoría subjetiva, dan cuenta de transformaciones, por lo menos, en la interpretación de algunos elementos de su entorno y su vida (Castro, P. J., Krause, M., & Frisancho, S., 2015). Estas transformaciones o posibles cambios se analizan en el presente capítulo.

De este modo, el análisis de la experiencia del programa Música para Ver gira alrededor de las siguientes unidades de sentido:

1. Sujetos en construcción. (Reconociendo-nos: tránsitos de la dependencia a la autonomía)
2. Soy feliz: el lugar de las emociones en la práctica.

3. La esperanza y los sueños en escenarios favorecedores del desarrollo humano.
4. El rol de la familia en una práctica orientada a personas con discapacidad visual.
5. Afectividad, el lugar de los vínculos en la práctica.

Tal como fue explicado en la ruta conceptual, el papel de la teoría en la sistematización de experiencias tiene un papel orientador. En este capítulo cada unidad de sentido conversará con la teoría cuando se halle en resonancia con diversos conceptos y autores, sin la pretensión de profundizar teóricamente, sino con la intención de cumplir con el deber ético de hacer audible las voces de los participantes, tratando de revelar el valor que la experiencia tiene para ellos a partir de sus relatos.

4.1 Sujetos en construcción. (Reconociendo-nos: tránsitos de la dependencia a la autonomía)

Un concepto orientador en la ruta conceptual trazada para esta sistematización fue el de experiencia, la que, en términos de Larrosa (2006), tiene que ver con “eso que me pasa” (p.88) lo cual “supone... un acontecimiento... (que) al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p.91). A la luz de esto, podría considerarse que la práctica en Música para Ver, vista como un acontecimiento relacional, supondría el dejamiento de unas huellas o marcas, las cuales se pretenden develar a través de la sistematización.

De este modo, los relatos muestran que Música para Ver es una experiencia que favorece la construcción de la subjetividad de los participantes, entendida la subjetividad como “una cualidad de un individuo, que en tanto la posee, lo constituye en un sujeto” (Díaz, 2006, citado por Herrera y Larios, 2012, p.3), en la medida en que “incorpora elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde una experiencia particular” (Muñoz, 1996, citado por Escobar, Acosta, Talero y Peña 2015, p.11). Esta es un proceso dinámico que “se despliega en la cotidianidad y mediante la interacción humana”. (Calderón, 2011, p.203).

En este sentido, se evidencia que Música para Ver se ha constituido en un escenario que favorece la construcción de subjetividad en sus participantes porque les brinda la posibilidad de configurar su identidad como sujetos con discapacidad visual; fortalecer su autonomía; ser reconocidos como sujetos capaces y, finalmente, integrar el arte, en este caso la música, como elemento que potencia la comunicación, la disciplina y el disfrute.

Un primer aspecto que la voz de los sujetos nos permite advertir en torno al proceso de construcción subjetiva, tiene que ver con su *configuración identitaria*. Los siguientes párrafos así lo indican:

Este es el momento que todavía esperamos la pregunta, ella no ha preguntado ella por qué es ciega... Para los niños de música para ver no se hace presente esa angustia, no, no manifiestan esa angustia... es que ninguno, ninguno. (Tatiana Liévano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.10)

"Es muy rico hablar con las personas que pueden ver, pero es mucho más rico hablar con los que son ciegos como yo" entonces él se siente muy identificado. (Deisy Aguirre, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.2)

Ella es la que antes me ha enseñado a mí a enfrentar las cosas: (...) "¿Para qué los ojos, mamá? ... ¿Para qué? Yo lo sé, ya lo entiendo, sé que es esto, sé que es aquello, lo manejo. Entonces... ¿Para qué los ojos? No los necesito" (Nancy Cardona, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.6)

Como se puede ver, esta práctica se ha constituido en un escenario que aporta a la configuración identitaria de los sujetos participantes, por lo menos, en dos ámbitos, en sintonía con lo expresado por García (2006). Por un lado, en el individual, ya que desarrollar su talento musical les permite reconocer que su condición no les representa límites para llevar la vida que quieren, es decir, amplían el horizonte de su propia existencia, percibiéndose como individuos capaces, sobrepasando la condición de ciegos. Por otro lado, en el ámbito grupal, dado que interactuar con sus pares favorece relaciones de reconocimiento dentro de un grupo que no solamente comparte una condición física, sino también un interés artístico

en común.

El segundo aspecto hace referencia al aporte que hace la Música y su práctica a la construcción de la subjetividad de los participantes, pues éstos reconocen que les ha permitido adquirir *disciplina*, en términos del establecimiento de rutinas orientadas a perfeccionar la interpretación instrumental y vocal, con lo cual han encontrado una manera distinta de aprovechar el tiempo libre. Del mismo modo refieren que la música se ha convertido en un elemento protagónico de su cotidianidad, un medio de expresión, disfrute y una manera de canalizar sus emociones. Así lo expresan los siguientes párrafos:

Pues yo siento que cuando a mí, yo toco algo o canto, yo siento que si uno tiene problemas, yo siento que la música lo ayuda a uno como a calmarse, pues, ¿Si me entiende? (Nicol Monsalve, comunicación personal, 10 abril 2017, p.3)

Entonces yo tengo que practicar, practicar y practicar hasta que me la aprenda bien. Y cuando me la aprenda bien, práctico más para estar seguro... Además de practicar un poquito más en la flauta porque si acaso me piden más canciones en flauta. (Juan Diego Giraldo, comunicación personal, 9 diciembre 2016, E15 p.3)

Cuando les entregaron la flauta y llegaron a la casa, eso, no soltaban eso, no, y es que no la sueltan, le digo profe que eso es de pan del día y noche, esa flauta, cogen en el internet y buscan música y notas y le empiezan a practicar, y eso es algo para ellos maravilloso, no fue al principio, sigue siendo, sigue siendo algo hermoso, un logro divino para ellos. (Nancy Cardona, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.17)

Con decirle que él nunca había tenido una flauta en las manos de él, (risas) cuando le dieron esa flauta ¡Ay Dios! eso fue para ellos, jmmm... yo creo que eso les marcó la vida. (...) Es que música para ver es lo mejor que nos pudo haber pasado, tanto a nosotros como a ellos, en la vida de ellos. (Suly Medina, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.1)

De esta manera, los relatos develan la importancia que los participantes dan al instrumento musical, en este caso la flauta, como herramienta que trasciende el nivel formativo, para convertirse en un elemento que “marcó” sus vidas.

El tercer aspecto se refiere al estímulo que la práctica propicia en el desarrollo de la *autonomía* en los participantes, lo que se observa en la capacidad de toma de decisiones dando prioridad al programa sobre sus demás actividades; la búsqueda de la independencia sobre la discapacidad; la habilidad en orientación y movilidad y el uso de algunas herramientas tecnológicas para la autogestión en el proceso musical. Esto se devela de los siguientes párrafos: “De hecho Sara tiene otros procesos, por ejemplo piscina, y ella dijo: ‘No, si yo tengo que escoger, Escojo a Música para Ver.’” (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016)

Me pongo a practicar, además que yo tengo el Whatsapp de amigos, y les pregunto qué ensayaron, o qué canción les dieron y la busco por cualquier navegador, la busco por cualquier parte pero me la tengo que aprender, yo no me voy a quedar atrás. (Juan Diego Giraldo, comunicación personal, 9 diciembre 2016, p.3)

Por ejemplo John era un niño que salía todo el jueves del salón, y él tenía que ir al otro día desatrasado, hacer exámenes, a veces perderse de la teoría para luego presentar un examen, y yo le decía: “John, sálgase de coro”. No mamá, no”. A él no le importaba, tener que llegar a desatrasarse, llegar a las 7:00 pm a desatrasarse, a presentar exámenes. Para él, estar en el coro era, o es todavía, lo mejor. (Suly Medina, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.2)

Mafe viene en camino, porque viene sola, por primera vez sale de su casa sola, vive en la Aurora, osea, tiene que coger cable, línea B, línea A, Alimentador. Viene sola por primera vez, porque ella quiere seguir en Música para Ver. Cuando entró por la puerta y saludó, ¡los niños la saludaron con una euforia! la aplaudían. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.35)

Los párrafos anteriores dan cuenta de que el compromiso de los participantes del Programa Música para Ver con el proceso formativo los anima a realizar acciones como el uso del transporte público y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las cuales, para una persona sin discapacidad no demandan esfuerzos extraordinarios, pero para ellos implica un esfuerzo superior, pues los enfrenta a la necesidad de explorar lo desconocido y a desarrollar su independencia sobre la discapacidad.

Lo expuesto, si bien, puede considerarse como un avance en términos de la construcción subjetiva de los participantes, para los padres y/o cuidadores, no obstante, representa en algunos casos, una tensión frente a la pérdida del control total sobre la vida de sus hijos y ante los posibles riesgos implícitos en tales acciones, lo cual, a juicio del equipo sistematizador se debe, en parte, a que aún en algunas familias se mantiene la concepción de la persona con discapacidad como alguien limitado y necesitado de cuidados especiales. Esto indica la necesidad de acompañamiento profesional a las familias, a fin de que amplíen su comprensión sobre la discapacidad y sobre la posibilidad que tiene el sistema familiar para favorecer la autonomía de sus miembros con discapacidad.

El cuarto aspecto de la práctica que, según se contempla en los relatos, contribuye a la construcción subjetiva de los participantes se relaciona con el *reconocimiento* que de ellos hace la familia, docentes, directivos, y en general, el contexto social que les rodea, como sujetos capaces, lo cual motiva a los participantes a cultivar sus habilidades musicales y a proyectarlas públicamente. Las voces de los participantes, a continuación, así lo dejan ver:

Por ejemplo mis primas decían: “por favor no cantés...osea... ¿Por qué vas a cantar?”, siempre me hacían sentir mal, y ahora que me escuchan: “¡ay, usted como canta de lindo!” y yo me pongo a pensar: Todo lo que me decían antes, y ahora se están dando cuenta del talento que yo tengo. (...) Yo creo que yo descubrí el talento de la música desde el momento en que empezó... (el Programa) más que todo; pues, ¿Sí? Porque yo entro al coro y, hay juemadre, yo voy a mirar si esto es lo mío. (Yoselyn Castaño, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.1)

Música para ver ha aportado para eso porque es un proyecto donde están dándole confianza a ellos de que ellos pueden, porque ella puede hacer muchas cosas, mirá podés cantar, podés estar frente a un escenario, podés tocar un instrumento, entonces eso apoya en la independencia de ella, eso colabora mucho a no limitarla, a que puede hacer muchas cosas, porque sea invidente no quiere decir pues que ya ahí se quedó. (...) Ella está frente a un escenario, eso ayuda para muchas situaciones en la vida, para mucha seguridad de ella y para ellos expresarse, cantan, manejan un micrófono (...) ella era con ese miedo, y cuando ya ella maneja el micrófono más fácil, con más seguridad, más suelta y eso le ayuda a su expresión, tanto verbal como corporal. (Mónica López, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p. 5)

Porque para uno es un orgullo saber que el que está allá montado es un hijo de uno, cuando salimos de esos conciertos de esas presentaciones, todo el mundo: “Ay, felicitaciones”, o sea que no es por lastima, sino porque en realidad se lo merecen, están haciendo algo y están demostrando sus capacidades, que hay talento, que no es por lastima, que no los miran, “hay tan lindo”, pero por ciegos. (Suly Medina, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.7)

Eso para ellos es maravilloso, porque es un reconocimiento que se les hace, porque es que ellos se dan cuenta ahí que no son invisibles. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016, p.7)

Creo que generándoles un espacio como el que les estamos generando, donde vemos pasar el niño al frente a tocar y cantar, y el papá está dentro del público llorando de la emoción, creo que desde la música le estamos aportando a esas relaciones familiares, a ese creer en el muchacho, a confiar en él, en sus capacidades. (Mónica Pérez, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.25)

El reconocimiento, tal como aquí se plantea, particularmente en un contexto de negación como puede ser el de la discapacidad, es un factor determinante para el desarrollo de la autoconfianza, según el planteamiento de Honneth (2010), puesto que los momentos de práctica musical colectiva y de puesta en escena, son escenarios de “aprobación y exhortación efectivas (...) que proporciona seguridad al individuo, tanto en la expresión de sus necesidades como en la puesta en práctica de sus capacidades”. (p. 31)

4.2 Soy feliz: el lugar de las emociones en la práctica.

Las emociones son transversales a toda experiencia humana y en los relatos, los participantes desde su singularidad, dieron cuenta de que el programa permite que afloren. Es así como la participación en el programa Música para Ver fue asociada frecuentemente con una experiencia *feliz*, lo cual se da porque, según sus palabras, la clase es divertida, comparten con sus amigos y se sienten acompañados. También se observa que *son felices* porque los encuentros se convierten en espacios para desarrollar sus habilidades y realizar actividades de su gusto. Así lo describen los participantes y sus familias:

Cuando terminé el colegio pensé... bueno terminé el colegio entonces ya hasta aquí llegó todo... mi vida... bueno en fin... el proceso que llevábamos con los chicos de música. Y me puse muy contenta al saber que podía volver al colegio a las clases, me dio mucha felicidad. (Jenny Muñoz, comunicación personal, 10 diciembre 2016, p.2)

Profe y otra cosa, (...) cuando entramos a la primera vez que entramos, que entramos a cantar, casi volamos como una paloma (risas) en el concierto, cuando empezaron aplaudir todo ese muuundo de personas, ¡casi que volamos todos! (Juan David Caballero, comunicación personal, 26 mayo 2016, p.14)

Por otro lado, las vivencias cotidianas de los participantes y las emociones que experimentan en ellas han sido extensivas hacia las familias, quienes expresan por medio de la palabra *alegría* la satisfacción de ver a su hijo(a) o persona a cargo disfrutando de la *felicidad* que les otorga el programa, como lo enuncian a continuación:

Lo que pasa es que el arco iris tiene muchos colores, y la música es algo que despierta la imaginación y que a nosotros como familia nos ha traído muchas alegrías, emociones, felicidad y un proceso de crecimiento muy bonito para Sara, entonces ha sido algo muy especial por eso. (Tatiana Liévano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.19)

“Yo amo la música” pues es algo como muy bonito y lo plantamos allá arriba (en el mural grupal), el sentimiento que ellos tienen hacia la música, lo que ellos sienten, lo que ellos muestran, porque es algo que ellos muestran y que para nosotros como mamás ha sido algo muy importante, (...) cuando ya uno lo ve en un escenario montado, uno sentir esa voz, para uno pues, mejor dicho, nos ha sacado muchas lágrimas esos muchachos, pero de alegría. (Viviana, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.18)

Para Alison fue una experiencia muy linda, se siente feliz; (...) ahorita que ya está en el coro, se da uno cuenta que es más esa habilidad que tiene; pero lo más lindo fue como esa alegría, ese algo tan lindo que se dio, esa alegría que nos brindó don Fernando en darnos esa facilidad. (Nancy Cardona, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.1)

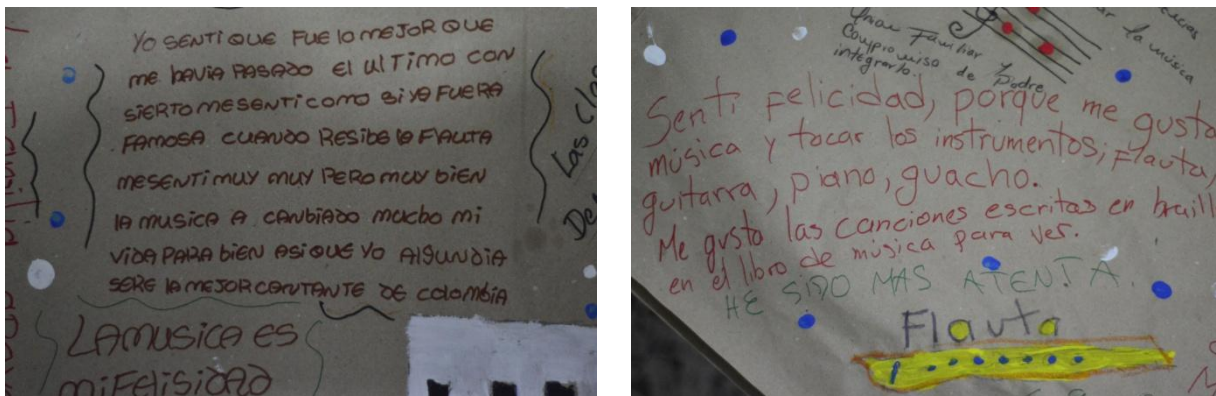


Imagen 10. Relatos Mural grupal Encuentro familiar 1, 20 julio 2016.

Como se observa, los participantes manifiestan frecuentemente sentirse felices, lo cual puede considerarse, a la luz de lo expuesto por Nussbaum (1995), citada en Pinedo y Janez (2017), como una manera de emitir un juicio valorativo sobre la experiencia de sentirse parte de Música para Ver, una práctica que les brinda la posibilidad de acceder a una “vida buena”, lo que implica, según Azerêdo (2008):

La posibilidad de vivir bien en compañía, de ‘pronunciar el mundo’ junto con los otros (...) la inclusión de los excluidos, la superación de los prejuicios y discriminaciones, la creación del espacio para las diferencias y la negación de las desigualdades. (p.230)

El sentido de una educación orientada hacia el desarrollo humano es la construcción de la felicidad.

4.3. Abriendo puertas: La esperanza, las oportunidades y los sueños en una práctica favorecedora del desarrollo humano.

Para los niños, niñas y adolescentes participantes de la sistematización, la práctica tiene una connotación esperanzadora, entendida la esperanza en este contexto como la expectativa de un futuro promisorio, lo cual se convierte en la fuerza para seguir adelante en medio de

los retos que trae consigo la discapacidad.

Cargar con todo esto es fácil, entre comillas es fácil; pero cuando ya se me presenta por ejemplo, que hay una presentación y que al mismo tiempo hay un torneo... yo digo... no gracias, yo me paso para la música, porque la música es la que me da más esperanzas aquí. (Juan Diego Giraldo, comunicación personal, 9 diciembre 2016, p.1)

De igual manera, el enunciado *Abriendo puertas* es reiterativo en los relatos, develando que para los participantes la experiencia en Música para Ver es vista como una *oportunidad*, porque el aprendizaje de un instrumento musical y la formación artística recibida en el programa se convierten en herramientas que ellos usan para gestionar y participar en espacios culturales externos, como la escuela, la familia y el barrio.

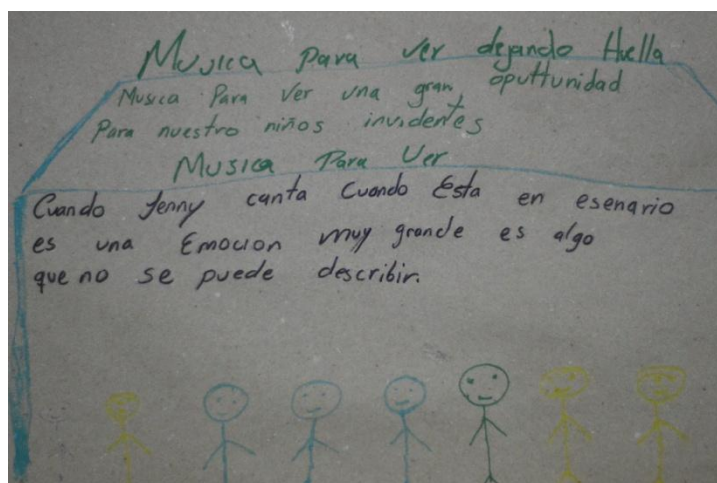


Imagen 10. Relato Mural Grupal, Encuentro Familiar 1, 20 julio 2016.

Hubo mucha expectativa, hubo muchas inquietudes, o sea yo expresaba: ¿Y cómo van a hacer para enseñarles flauta? y luego decíamos, tan teso, ¿Si serán capaces? y de verdad hola que nos demostraron, otra vez más, de que definitivamente los límites los pone es uno, porque eso le abrió a ellos muchas puertas, muchísimas, y les mostró a ellos que son capaces. (Elida Rivera, comunicación personal, 20 julio 2016, p. 16)

Además, esta *oportunidad* la relacionan con la posibilidad de acceder gratuitamente a formación musical de calidad, en una práctica orientada a garantizar la permanencia, que a

la vez se les convierte en un espacio de preparación hacia la profesionalización en música. Esto lo visionan como una plataforma de superación personal, como lo expresa una de las madres:

Ese es el anhelo de ellos, triunfar, y salir adelante en la música. Poderse ayudar económicamente, porque como los papás no podemos darles todo lo que ellos quieren, entonces ellos creen... pues, creen no, va a hacer una realidad: con la música pueden salir muy lejos, muy lejos y ganar dinero, que ese es el propósito de ellos (...) ellos necesitan un futuro, y el futuro pues, es la música. (Olga, comunicación personal, 10 diciembre 2016, p.4)

Es así como la experiencia ha dado a los participantes la posibilidad de *soñar* un futuro más amplio, como lo expresan los siguientes relatos:

Es que así le pasa a todos los cantantes, como yo he dicho siempre, es un paso más que estamos dando, para poder llegar a alcanzar nuestras metas, para llegar a grabar un disco, eso ya quedará escrito para la historia de aquí del artista, para que la gente lo reconozca, para que la gente lo mire y... esto ya sería transcrito para la biografía de un gran artista. (Luis Miguel Bedoya, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.4)

Yo decía antes que yo no iba a estudiar música, que yo iba a estudiar era medicina. Que lo mío era la medicina, (...) antes decía: Pa, yo salgo de colegio y estudio medicina... Pero entro a música y ¡PUM! Yo al principio pensé, miremos a ver de qué se trata... Fuimos avanzando y avanzando, y ¡No!, ¡La música es lo mío! (...) Yo me sueño cantando con cantantes (suspiros)... osea ese es mi sueño... yo admiro muchos cantantes, muchos, pues de otros países, yo los admiro mucho, y digo ay Dios, yo quiero llegar algún día a conocerlo y cantar con él o con ella. Ese es mi sueño, estar en otro país y ahí... juemadre, grabemos una canción juntas o juntos, o cantemos juntos, sí, yo me sueño con cosas así. (Yoselyn Castaño, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.2)

Yo el sueño de grabar mis propias canciones, pero tocarlas yo misma y cantar (...) o también grabar mis propias canciones y que se escuchen por todo el mundo. (Nicol Monsalve, comunicación personal, 10 abril 2016, p.7)

La formación musical, además de lo ya expresado, en palabras de una de las madres: “está permitiendo en ellos transversalizar una cantidad de contenidos que ellos han logrado unir (...) O sea, mira: está formándolos como seres humanos” (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.7). Los participantes manifiestan el anhelo de “apoyar a otros”, o “continuar estudiando” lo que indica un proceso de construcción de proyecto de vida.

Aunque el programa no se pensó desde una teoría del desarrollo humano, desde el inicio ha tenido la intencionalidad de ofrecer a sus participantes la capacidad de “Moverse por el mundo”, “darle las herramientas para que puedan ser ellos mismos” (Luis Fernando Gómez, comunicación personal, 6 septiembre 2016, p.25). La unidad de sentido que analizamos en este apartado evidencia la afinidad existente entre dicha intencionalidad, los logros evidenciados y la teoría en el marco de las capacidades, de acuerdo a lo expresado por Nussbaum (2012), quien lo define como “el conjunto de oportunidades para elegir y actuar” (p.40). Música para Ver es una oportunidad que facilita el desarrollo de las facultades personales de los participantes, permitiendo “el uso de la imaginación y pensamiento cultivado por la educación, (...) según la propia elección” (p. 40), siendo ésta a una de las capacidades centrales, que desde la teoría del desarrollo humano permite que una persona responda a la pregunta: ¿Qué soy capaz de ser y hacer?

Para los cuidadores y acompañantes de los participantes, ver soñar a sus personas a cargo los llena de expectativas. Ellos expresan la confianza en que la música los está dotando de herramientas y habilidades que pueden poner en uso en la construcción de su vida, lo cual está ligado a la visión que tiene cada padre, madre o cuidador acerca de la capacidad de su familiar con discapacidad. En palabras de algunos padres:

La idea es llegarnos hasta ese extremo, que le digan a uno Pa, déjeme acá que ya lo otro lo hago yo; entonces hasta ese límite queremos llegar con ella. (Víctor Rodríguez, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.3)

Que siga fortaleciendo en ella ese proceso como ser humano, para que ella en un futuro tenga algo en lo que pueda decir: yo tengo mi independencia, independiente que tenga x situación, discapacidad o necesidad educativa especial, y voy a trabajar en ello, porque es mi

sueño. Entonces, que ese sueño se cumpla, pero para la formación personal y profesional de mi hija. Que sea una mujer totalmente independiente en todos los aspectos, basada en ese proceso musical. (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.8)

4.4 El rol de la familia en una práctica orientada a personas con discapacidad visual.

Ninguna familia se prepara para tener un hijo con discapacidad, pues desde la perspectiva normalizante de la sociedad, las expectativas giran en torno al niño “sano” “normal” y/o “completo” lo cual contribuye significativamente a que esta experiencia sea, en muchos casos, dolorosa y traumática para el sistema familiar. Al respecto, una de las madres de los participantes expresa “como nosotros no estamos preparados para este tipo de cosas, entonces nosotros mismos hacemos que estos niños o estos seres se bajen” (Mónica López, comunicación personal, p.4). Otra de las madres describe así su experiencia:

Al principio no te niego que fue muy difícil, fue un proceso muy duro, ya que yo soy una persona muy joven, y el papá de Juan Manuel nos dejó, entonces ya son como una historia muy grande... fue muy difícil... (Deisy Aguirre, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.3)

Se observa también que las familias deben hacer frente a una serie de prácticas excluyentes instaladas en la sociedad y en las instituciones, que limitan las posibilidades de las personas con discapacidad. Una madre relata su experiencia en este sentido:

Magda Susana: Yo sabía que en el Parque Biblioteca había una Red de Escuelas de Música, yo sabía que era por la Alcaldía de Medellín, entonces ese fue el primer espacio que yo fui a buscar pero me dijeron que es a partir de los ocho años, ocho o nueve años pero...

Entrevistadora: Eran los chiquitines...

Magda Susana: Sí, y ella estaba muy chiquitina pero la primera reacción de ellos fue “ah pero tiene discapacidad, no, ella no puede estar en el programa”, entonces es allí donde uno se encuentra con esas barreras a nivel de ciudad, programas que ofrece la administración pero no están habilitados para todos; después tocamos la Filarmónica,

bueno la Sinfónica de Antioquia, que esa es la de los domingos gratis en Prado...

Entrevistadora: Sí.

Magda Susana: Listo, entonces nos vamos a tocar en la Sinfónica, Sinfónica vea María Camila quiere... “no prestamos a población con discapacidad visual” entonces es allí donde uno va encontrando las barreras. (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2016)

Lo anterior pone en evidencia el rol esencial que cumple el sistema familiar en la lucha constante por sobrepasar las barreras mencionadas, con el fin de hallar otras posibilidades de desarrollo para las personas con discapacidad visual y en el despliegue de los recursos psíquicos que fortalecen en éstos la autoestima y el reconocimiento de otras capacidades, como se menciona a continuación:

No, profe, no, es que ella se tiene que desenvolver, ¿Qué tal yo detrás de ella toda la vida? no, profe, ella me dijo: “yo quiero ir sola”, hágale hija, desde que haya para el pasaje, yo la apoyo. (Olga, comunicación personal, 10 diciembre 2016. p.35)

Yo siempre le enseñé a John desde pequeño (...) le decía: “John, en su diccionario nunca va existir la palabra no puedo, no soy capaz, nunca, nunca”. Una vez, fue algo así... eso fue hace poquito, algo que él me dijo: “Mamá, esto y esto” y le dije: “No John, usted no es capaz”, pero sin pensar (...) se me soltó, me traicionó el subconsciente, y me dice “¿¡Que qué Ma!? ... ¿¡Qué me acabó de decir, amá!?” (Suly Medina, comunicación personal, p.4)

En esta práctica, el papel que desempeñan la mayoría de las familias se refleja en el *acompañamiento* a sus integrantes con discapacidad, lo cual implica la necesidad de que los padres o cuidadores concilien su tiempo laboral, académico y de ocio con las actividades del programa, compromiso que asumen motivados por los avances que observan en el familiar participante. Acerca de esto, una de las entrevistadas declara:

De todas maneras, yo estoy muy agradecida con la fundación porque es una oportunidad muy linda para los niños (...) yo me sentía muy triste de ver, pues el niño con esa discapacidad, pero ya pues (llanto) viéndolo con tanta alegría y en el programa y de que el niño es tan

avisado, que mantiene cantando y tocando la flauta, yo mantengo muy, muy contenta también, y por eso yo... le digo a Viviana, cuando usted no pueda, yo ahí estoy (voz quebrantada de la abuela). (Ligia, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.6)

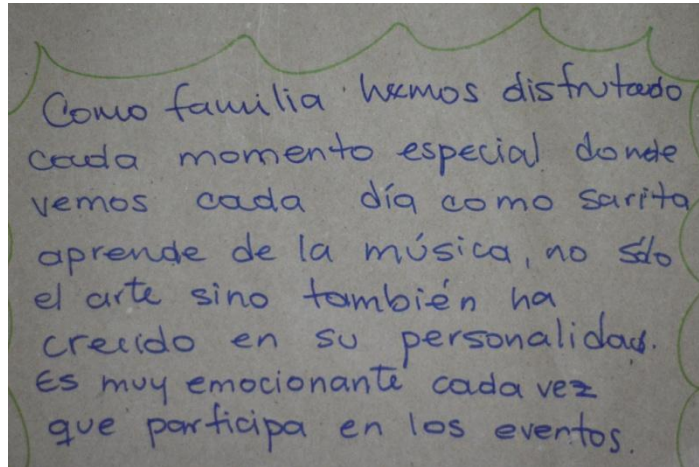


Imagen 12. Relato Mural grupal, Encuentro familiar 1, 20 julio 2016.

Lo expresado por la abuela en el párrafo anterior, concuerda con lo que manifestaron otros padres y/o cuidadores acerca de que los logros de los participantes se han convertido en un motivo de alegría para las familias, lo cual pone de manifiesto un *cambio en la perspectiva* que estas tienen de sus familiares con discapacidad, al trascender de la tristeza por su aparente carencia, a la felicidad que produce el descubrimiento de otras capacidades.

De esta manera, se resalta que la práctica no solo aportó a la transformación de las subjetividades de los niños y las niñas, sino también de sus familias, generando un impacto multiplicador y extensivo hacia su comunidad.

4.5. Afectividad, el lugar de los vínculos en la práctica.

Esta práctica tiene la característica de estar atravesada por la fuerza de los vínculos, que se tejen principalmente en la interacción entre los niños, niñas y adolescentes participantes, y de estos con la docente y el programa, pero también entre las familias beneficiadas.

Acerca de la interacción entre los participantes, según ellos lo expresan, se han derribado prejuicios instalados sobre la *diferencia*, puesto que, a pesar de que los grupos comparten la discapacidad visual, se presentan otras discapacidades asociadas, diferencias culturales, socioeconómicas y de crianza. Al respecto, la docente relata una situación particular:

En CIESOR, en el grupo de primaria llegó una niña Embera con discapacidad, claro, no habla español. Fue difícilísimo la primera clase. Y la segunda clase, ¡me llevo yo la sorpresa de mi vida!: Michael (...) llegó cual papá... la alzaba, la sentaba, la paraba, si ella se levantaba o lloraba, él iba por ella: “No, no no, profe, es que ella ni siquiera nos entiende, imagínese! no entiende lo que le decimos, no, yo, usted tranquila profe, yo la cuido” (...) ella respondió súper bien a ese cariño. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.33)

María Camila entendió que era aprender de la diferencia: “Mami, Es que, mira, tú no sabes: Juanma toca la percusión, porque él es muy muy talentoso en la percusión. En cambio nosotras no. Y Rafa, hay unas veces que no quiere participar, entonces, mami, hay que permitirles” ... Entonces, todo lo que yo hablo de inclusión, de equiparación de oportunidad, y todo... ahí lo están haciendo. (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2017, p.5)

Los relatos develan un interés permanente de los niños, niñas y adolescentes por el *cuidado del otro*, conducta que se enmarca en los postulados de la ética del cuidado, entendida como “la disciplina que se ocupa de las acciones responsables y de las relaciones morales entre las personas, motivadas por una solicitud, y que tienen como fin último lograr el cuidado de sus semejantes o el suyo propio” (Alvarado, 2004, p.31). Los siguientes párrafos lo muestran: “Y pues quise ser amigos de todos, porque es mejor ser amigo de la gente que enemigo, es mejor la paz.” (Juan Diego Giraldo, comunicación personal, 9 diciembre 2016, p.1)

Cuando llegamos al salón, el recibimiento fue tal de que “Hola Cami, ¿Cómo estás?” y la profe presentándole... “les presento a María Camila...” (...) entonces eso fue muy bonito, yo me sentí muy bien, incluso, se me hizo como un nudo en la garganta, como esa cosa como de que los niños son niños, y los niños reciben al otro desde el afecto, (...) el recibimiento de

ellos ese día y la presentación de la profe (...) entonces la ayudaban, la apoyaban, entonces para mí fue un muy lindo proceso porque es ver a sus pares queriéndose apoyar entre sí, y de que María Camila estuviera acogida por ellos, ella querer estar en ese espacio, ella pedirlo, ella pedirlo! Entonces eso para mí fue significativo. (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2017, p.3)

Lo que veo es que por ellos vivir la condición de discapacidad, tienen una sensibilidad más alta hacia el resto de las personas... Pienso que s de pronto ellos de adultos se vuelven así como dice la gente (arrogantes), porque no me ha tocado, será como una manera de protegerse, ¿sí? de lo vulnerables que son. Pero a la vez siento que, como viven una discapacidad a diario, y saben qué es necesitar de otro, son personas muy dispuestas a ayudar. (Mónica Pérez Valderrama, comunicación personal, 28 agosto 2016, p.33)

En el mismo sentido, los niños, niñas, adolescentes y cuidadores participantes de la sistematización dejan ver en sus relatos que el vínculo que se ha construido con su docente y con el programa ha sido un factor importante en el proceso formativo. Para ellos, el entusiasmo, compromiso, respeto y cariño que la docente demuestra en el ejercicio pedagógico, les permite sentirse más seguros de sí mismos y recibir apoyo cuando han pasado por momentos difíciles, convirtiéndose en un modelo integral para sus vidas. En concordancia con ello, algunas madres expresan:

Ella (la docente) siempre tiene una sonrisa, ella siempre está dispuesta, ella siempre trae cosas nuevas, ella tiene la paciencia suficiente para impartirles a ellos el conocimiento musical y para saber enseñarle a los muchachos en qué lugar se encuentran (...) siempre le ha impregnado como esa energía al grupo de que vamos por más, de que aprendamos cada día cosas nuevas y de que la disciplina y la constancia es lo que los ha llevado a este punto dónde están. (Tatiana Lievano, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.2)

Cami fue una beneficiaria del programa porque inició con el programa, pero inició muy bien, inició de alguien de la mano que le pone alma corazón y vida a la música, y que es vinculada emocionalmente con los niños, porque para mí, yo soy muy de las que digo: listo, existe este camino y por ese camino es que nos tenemos que ir. Pero cuando hay un vínculo

emocional, yo creo que el camino se hace más bueno, y genera más aprendizajes. (Magda Susana Román, comunicación personal, 10 abril 2017, p.5)

Ella (la docente), ha sido un apoyo moral hacia nosotros, que hemos tenido momentos... (lágrimas) y ha estado allí (...) siempre teniendo momentos duros... y ahí vamos... (Mónica López, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.5)

También destacan la motivación que les genera el día de clase con Música para Ver, y expresan su afecto hacia el programa por medio del compromiso y asistencia, incluso con su óptima presentación personal, tal como lo expresa una de las madres: “Es que ella alista las medias nuevas para el jueves, la camisa nueva para el jueves, porque es el día de música para ver” (Nancy Cardona, comunicación personal, 2 diciembre 2016, p.23). También reconocen un permanente y solícito acompañamiento de parte de los demás formadores, como un lazo de apoyo para su proceso:

No, pues mucho apoyo, porque teníamos con quien contar. En ese tiempo todo pues... es que tenemos mucho apoyo de muchas personas, de Mónica, que no falta el apoyo de ella, siempre ha estado con nosotros en todo, de Rebeca que también es una gran persona, y ahora de Jhonny que también ha estado muy bien con nosotros. (María Fernanda Quintero, comunicación personal, 10 diciembre 2016, p.3)

Así mismo, los cuidadores participantes resaltan que los momentos de encuentro durante las actividades del programa han propiciado un ambiente de *familiaridad* entre ellos, tejiendo lazos de confianza a partir de un objetivo común, el apoyo a los integrantes de Música para Ver. Al respecto, algunas madres mencionan:

Uno tiene la oportunidad de venir y conocer nuevas amistades, compartir con otras mamás a medida que los niños están ahí, (...), porque uno se centra mucho en ellos... o sea, mi hijo lo que tiene que hacer, su proceso musical, su proceso estudiantil (...) entonces uno se pierde mucho como de esas posibilidades de tener también ese acompañamiento con otras mamás dónde podemos tocar el mismo tema de la discapacidad de nuestros hijos, porque el resto de la gente dirán: “Ay sí”... y muchos dirán así: “Que pesar”... pero nosotras sabemos de qué hablamos, nosotras sabemos y resaltamos las cosas de nuestros hijos y nos reímos de todas esas cosas que vemos. (Elida Rivera, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.7)

Por ejemplo, en estos días yo he tenido equis problemática con mi hija, entonces vengo y la manifiesto con ella, me desahogo, me dan una palabra de aliento, me dan un consejo. Entonces eso me ayuda en el proceso de formación de mi hija. Entonces esto se ha convertido en una familia. (Tatiana Lievano, comunicación personal, 1 diciembre 2016, p.7)

Parece otra familia, aquí hemos conocido más personas, más mamás de niños en la misma condición de Juan, entonces uno en cierta forma le ayuda como persona, porque yo pensaba que solamente era Juan Manuel el niño ciego entonces yo me decía: “¿Por qué a mí?, o sea, no hay más niños ciegos, porque en toda mi familia no hay en esa condición, ni las personas a las que conozco, o sea, somos solo Juan y yo. Entonces con Música para Ver me di cuenta que no, de que esto es un mundo muy grande, de que yo no había tenido la oportunidad de conocerlo precisamente por eso, porque no conocía un espacio como Música para ver, donde hubiera más personas de la misma condición de mi hijo. (Tatiana Aguirre, comunicación personal, 6 diciembre 2016, p.2)

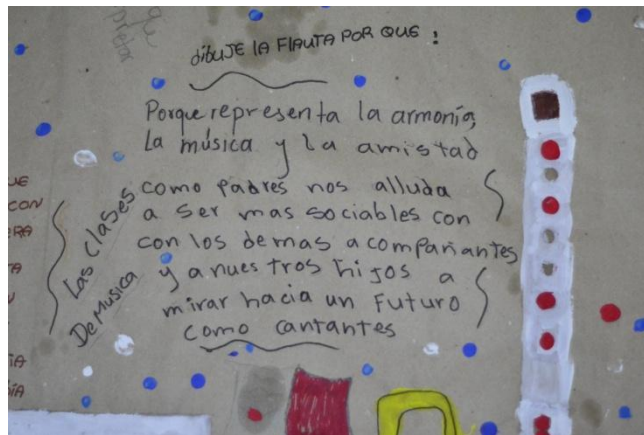


Imagen 13. Relato mural grupal, Encuentro Familiar 1, 20 julio 2016

Lo descrito anteriormente, concuerda con el concepto de “estilo emocional” de Illouz (2007), quien lo define como el momento cuando “se formula una nueva imaginación interpersonal, es decir, una nueva manera de pensar la relación del yo con los otros y de imaginar sus posibilidades” (p. 24), puesto que la práctica ha propiciado un espacio en el que se formulan nuevas alternativas para relacionarse con el otro. El tejido social que se ha conformado alrededor de la actividad musical y los participantes de Música para Ver es singular y extensivo hacia las personas vinculadas a la práctica.

Tal como se ha evidenciado, las relaciones entre los diferentes participantes y actores de la práctica han propiciado la construcción de vínculos afectivos. No obstante, es importante resaltar que en los relatos de los participantes no se menciona la existencia de espacios de encuentro entre los padres o cuidadores y las directivas del programa. Acerca de esto el director ejecutivo de la FIY reconoce que estos no están contemplados en la planeación del programa, y que sí es posible generarlos, pues si bien, los docentes tienen una relación mucho más cercana con las familias, es necesario tener un “mejor contacto con los padres de familia”. (José Velásquez, comunicación personal, 9 junio 2016)

Lo anterior es, para el equipo sistematizador, una necesidad que se debe atender, puesto que el acercamiento entre los actores del Programa puede contribuir a la creación de canales de comunicación que fomenten en las familias el sentido de pertenencia necesario para afrontar las dificultades que puedan amenazar la permanencia de los niños, niñas y adolescentes, y participar desde su rol en la toma de decisiones que fortalezcan el proceso.

Lo observado hasta aquí permite afirmar que una práctica social y/o educativa sustentada en el arte y la cultura, como lo es Música para Ver, potencia el desarrollo integral del ser humano, en tanto ofrece a los participantes la posibilidad de reconfigurar su concepción sobre la discapacidad y reconocerse como personas con capacidad de soñar y hacer realidad sus sueños; conscientes de su historicidad individual y colectiva, pero sobretudo como sujetos autónomos y artífices de su propio destino.

5. Aprendizajes, Recomendaciones y Conclusiones

5.1. Aprendizajes

- Sistematizar es un ejercicio transformador, es una experiencia que implica, por parte de quienes fungen como sistematizadores, aprender a comprender la realidad a través de la voz de los sujetos que viven la práctica cotidianamente, y no mediante los imaginarios y concepciones previas del equipo investigador. En la sistematización de la experiencia Música para Ver, la pregunta inicial por los cambios de los participantes fue reorientada a medida que los relatos no daban tanta cuenta de cambios sino de la manera cómo sentían y vivían la práctica.
- Un programa social, cultural y/o educativo en ejecución que decide enfocarse hacia a la discapacidad, necesita realizar ese tránsito basado en el análisis del contexto y las particularidades de la población. El modelo de intervención social del programa Becas Tokando experimentó una transformación cuando se implementó en Música para ver, pues fue necesario, mediante el método ensayo error, realizar cambios sobre la marcha en aspectos metodológicos al adaptar el material de clase a la discapacidad visual y seleccionar contenidos; flexibilizar procesos y condiciones de las alianzas; capacitar de manera especializada a los docentes; y abrir espacios de reconocimiento y visibilización de las capacidades de sus beneficiarios.
- Un programa de atención a la discapacidad requiere de alianzas interinstitucionales para ser efectivo. Música para ver es un programa construido sobre la sumatoria de instituciones que trabajan por la discapacidad, las cuales, desde sus enfoques particulares, contribuyen al objetivo de brindar atención subsidiada a la población. Sin dichas alianzas mucho de lo alcanzado, quizás no habría sido posible.
- La implementación de programas para la discapacidad en los territorios rurales, a diferencia de las ciudades, implica estrategias diferentes para la convocatoria de la población. Al inicio, en la apertura del programa Música para ver en zonas rurales, se

realizaron alianzas con entidades de carácter público, pero las bases de datos de población con discapacidad visual eran erradas, incompletas o inexistentes, lo que se convirtió en una dificultad para consolidar los procesos. Esto obligó al programa a replantear sus estrategias de convocatoria y realizar alianzas con entidades privadas que trabajan con la población en el territorio.

- El acompañamiento familiar es clave en la implementación de una práctica orientada a la discapacidad. Dado que la práctica pone en evidencia que el aprovechamiento del programa por parte de los niños, niñas y adolescentes está estrechamente ligado al apoyo del sistema familiar en la medida en que este último les brinde la motivación y el acompañamiento necesario.

5.1. Recomendaciones

- Frente a la dificultad para convocar niños, niñas, adolescentes y jóvenes en zonas rurales para que se beneficien del programa, se recomienda realizar un ejercicio investigativo con el fin de identificar las barreras que impiden el acceso de la población con discapacidad a la educación y a programas que fomenten el libre desarrollo de sus capacidades.
- En la planeación del programa Música para Ver se hacen ausentes los espacios de participación directa en los cuales los padres de familia y/o cuidadores y los participantes aporten en la gestión y desarrollo de la práctica. Se recomienda el diseño de espacios institucionales en los que las fundaciones líderes, los beneficiarios y sus familias aporten a la planeación estratégica del programa, lo cual puede contribuir al fortalecimiento del proceso, y al desarrollo del sentido de pertenencia y de corresponsabilidad.
- Los docentes de Música para ver han recibido capacitación en pedagogía e inclusión, lo que les permite asumir los retos educativos del programa, sin embargo, existen

aulas en las que algunos participantes con discapacidad múltiple requieren, además, atención especial, tanto ellos como sus familias, respecto a necesidades psicológicas y psiquiátricas, las cuales, en ocasiones generan situaciones que quedan por fuera del campo de acción profesional de los docentes, y que afectan el proceso educativo musical. Por lo cual se recomienda que el Programa Música para Ver, en aras de potenciar sus procesos, considere incluir capacitación de parte de un equipo interdisciplinario a los docentes, que les brinde las herramientas que se requieren para atender dichas necesidades.

- Hasta el momento Música para Ver se ha caracterizado por atender exclusivamente a población con discapacidad visual, lo cual, a la luz del Modelo social de la discapacidad, podría constituirse en un escenario de segregación. Al respecto, la recomendación que se hace es considerar la posibilidad de permitir la participación de iguales sin discapacidad con el fin de transitar hacia la universalización del programa.
- La práctica pone en evidencia que el acompañamiento familiar es clave en la implementación de una práctica orientada a la discapacidad, por lo cual se recomienda un futuro estudio que indague acerca de la incidencia de los ambientes familiares en el desarrollo de capacidades, autonomía y autoestima de las personas con discapacidad visual.

5.2. Conclusiones

Retomando el objetivo inicial de esta sistematización consistente en develar los cambios personales y familiares de participantes de Música para Ver de la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, para reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias, se puede concluir que:

- ❖ En Música para Ver el estudio de un instrumento musical y la experiencia de reconocimiento en el escenario les permite a los participantes adquirir disciplina y

autoconfianza, elementos claves para la construcción de subjetividad, en la medida en que se reconocen como sujetos con discapacidad visual, que sobrepasan su condición de ciegos para potenciar el horizonte de su propia existencia en la búsqueda de autonomía.

- ❖ Una práctica pedagógica como Música para Ver, en la que se favorece la exploración de los intereses particulares de sus participantes en un ambiente de colectividad, contribuye significativamente a que afloren emociones como la felicidad.
- ❖ Música para Ver permite a los participantes del programa desarrollar habilidades encaminadas a la realización de sus proyectos de vida alrededor de la música, ya que se visualizan a futuro como artistas profesionales.
- ❖ La experiencia del programa Música para Ver ha contribuido a la transformación de la concepción de las familias frente a la discapacidad visual, puesto que trascienden los imaginarios socialmente instalados sobre la misma y reconocen las potencialidades de sus familiares con esta condición.
- ❖ En un proceso pedagógico como el aquí sistematizado, el cual posibilita la interacción entre los participantes, se generan vínculos afectivos que favorecen el despliegue de recursos emocionales necesarios para afrontar los retos que supone tener una discapacidad en una sociedad como la nuestra.

Referencias

- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Revista Aquichan*, 4(1), 30-39. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/47/96>
- Andrade, A. (2013.) *Diseño de un software para el reconocimiento de símbolos matemáticos en latex mediante síntesis de voz para personas con discapacidad visual*. (tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4089>
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., Ortiz, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. Recuperado de http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_3.pdf 03 de marzo de 2016.
- Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: Dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Revista Multiciencias*. 12(2), 199-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- Burgos, S. (2008). Educación Física y discapacidad visual: Una resignificación de la vida. *Revista Corporeizando*, 11(1), 68 - 86. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/2008>
- Calderón, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 201-214. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629013>
- Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. doi: 10.15446/rcp.v24n2.44453.
- Chacón, M., Camargo, M. y Cotachira, A. (2014). *Estrategia didáctica para la inclusión de jóvenes en situación de discapacidad visual a la clase de Educación Física del grado 1103° en el Colegio José Félix Restrepo*. (Tesis de pregrado) Universidad libre, Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10901/7626>
- Correa, Y. & Pulido, E. (2013). Adaptación e implementación de recursos didácticos para la enseñanza de ecuaciones de primer y segundo grado a niños con discapacidad visual en un aula inclusiva. *Educación científica y tecnológica*, 510-514. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/viewFile/7714/9524>
- Escobar, J. E., Acosta, F., Talero, L. S., y Peña, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes*

de *Educación Media*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129021816/subjetividadesydiversidadenlaEscuela.pdf>

Fundación Uno más Uno (2010) <http://www.fundacionunomasuno.org>

Gadamer, H. (1964). Estética y hermenéutica, *Daimon Revista de filosofía*, 12, 5-10. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/8311>

Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. En C. Wainerman (Presidencia) Seminario Permanente de investigación. Conferencia llevada a cabo en la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Eafit. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Mar%C3%ADa+Eumelia+Galeano+M.%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwin56mhsJnLAhVF5yYKHfU7CCIQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false>

Gallego, A. (2011), Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364/679>

García, A. (2006). La construcción de las identidades. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 207-228.

Garzón, K. (2014). *Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas*. (Tesis doctoral) Universidad de Manizales– CINDE, Manizales, Colombia.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Dicisio*, 3-8.

Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha. Recuperado de: <http://www.saldarriagaconcha.org/2014-07-28-19-49-50/estadisticas-e-investigaciones/item/15-discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano-2008-tomo-1>

Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. (2010). Actividades creativas en educación musical: La composición musical grupal. *Revista Ensayos*, 25, 11-23. Recuperado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_2.pdf

Hernández, C. Jiménez L. Juez G. y Galvis, J. (2008). *El SEMLEB Una Herramienta Para La Enseñanza De La Lecto-*

Escritura En Niños Con Discapacidad Visual. Recuperado de:

<http://www.iiis.org/cds2008/cd2008csc/cisci2008/paperspdf/c673jl.pdf>

Herrera, G. y Larios, K. E. (2012). *La constitución de subjetividades. Fundamento para pensar la formación del maestro* (tesis de posgrado). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2742/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Herrera_Morelo_Gladys_2012.pdf

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.

Illouz, E (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.

Jara, O. (2010a). La sistematización de experiencias: Entrevista con Oscar Jara. *Matinal Revista de investigación y Pedagogía*, 2 (5), 12-14. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6I9HWc3fLLwNmI3OGIyOTEtOGEyMC00NThmLTg1ZmEtZGVhN2NiODU5ZDJm/view?ddrp=1&hl=es#>

Jara, O. (2010b). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*. Recuperado de: http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf

Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Red Alforja. Recuperado de: <http://www.kaidara.org/es/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, *Revista Aloma*, 19, 87-112. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Loaiza, C. y Torres, S. (2013). Horus: Prototipo de herramienta tecnológica de apoyo semilibre, para personas con discapacidad visual. *Ventana informática*, 29. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/ventanainformatica/article/view/241/325>

Londoño, D. y Atehortúa, G. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. *Decisio enero - abril*, 30-36. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber5.pdf

Moreno, E. Barrero, V. Marín, Y. y Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, 14, 8-26. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu>

- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*.
- Patino, L., Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 94-105.
- Pinedo, I. A. y Janez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones: Los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Revista cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127. Recuperado de <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1845>
- Restrepo, M. y Vásquez, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: Javegral.
- Rodríguez, R. B. (2012). Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. *Thémata Revista de Filosofía*, 46. 591-598.
- Ruedas, M., Ríos, M., y Nieves, F. (2008). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Revista Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200009
- Sánchez, F (2007). El sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *En: Revista Da Abem*, 18 octubre, 63 - 69. Recuperado de: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/275>
- Streck, D., Rendín, E., Zitkoski, J. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Torres, A. (2004) *Construcción del objeto y los referentes teóricos en investigación social 1*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/563/Construccion_del_objeto_y_el_referente_teorico_en_la_investi.pdf
- Torres, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *Revista EAD - Educación de adultos y desarrollo*, 69. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- Torres, F. (1963). Estadísticas culturales de Colombia. *Boletín Cultural y Bibliográfico* 6(10), 1673-1679. Recuperado de: http://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/issue/view/267 el 25 octubre de 2015
- Torres, J. y Gaviria, Y. (2013) Una propuesta inclusiva para la representación geométrica de poliedros con población

en condición de discapacidad visual. *Educación científica y tecnológica Revista Científica, Edición Especial*, 32-36. Recuperada de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5479> el 4 de noviembre de 2015, 05:24 pm

Velasco, I. y Montes, E. (2013). Propuesta para la enseñanza del álgebra geométrica a estudiantes con discapacidad visual, a través de la adaptación de material inclusivo. *Memorias 21º Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones*, 291-298. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/3774/1/VelascoPropuestaGeometria2013.pdf>

Zúñiga, R. Mejía, M Fernández, B y Duarte, I. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. *Docencia, mayo, Año XXI, 55*, 40-50. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Sistemaizacion-de-exp-aportes-desde-la-practica-docente.pdf>

Artículos Personales

Ossa Fernández Claudia

La música como camino comprensivo y creativo frente a la discapacidad

Pérez Valderrama Mónica

Aportes de la educación musical a las personas con discapacidad visual en la promoción de
la autodeterminación

Ruiz Norvei

¿Discapacidad o Incapacidad Social?

La música como camino comprensivo y creativo frente a la discapacidad

“Sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos”

El principito: Antoine de Saint-Exupéry

“Yo me pongo a pensar, que yo a veces sueño, que yo tengo mi propio grupo y yo viajo. No sé...eso es lo que yo espero que música me abra las puertas que yo necesito”

Yoselin Ramírez, 13 años.

Claudia Ossa Fernández¹¹

Resumen

El presente artículo de reflexión hace parte del trabajo de investigación denominado *Música para Ver: Sistematización de la experiencia*, escrito bajo la metodología sistematización de experiencias. El programa enseña iniciación musical a niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual en Medellín; propone develar las transformaciones subjetivas de participantes de Música para Ver de la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, para reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias; un hallazgo encontrado refiere al aporte que hace la Música y su práctica a la construcción de la subjetividad, y otro se relaciona con el *reconocimiento* que de ellos hace la familia, docentes, directivos, y en general, el contexto social que les rodea, como sujetos capaces, lo cual motiva a los participantes a cultivar sus habilidades musicales y a proyectarlas públicamente.

Esta inspiración motivó el origen de éste artículo que pretende abordar la discapacidad desde una orilla potencializadora que se despliega por medio de los siguientes caminos: Viajando por recuerdos, leyes e historia; La discapacidad no condiciona la capacidad; La música potencia las capacidades y expande la subjetividad; Música para ver: una apuesta por el reconocimiento y el desarrollo de Capacidades; pues a través del componente musical, se promueve el desarrollo de capacidades, genera espacios para la reivindicación de la dignidad como sujetos políticos, y permite la reconstrucción de las

¹¹ Aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Integrante del equipo investigador de Música para ver: Sistematización de la experiencia.

representaciones sociales de los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad visual.

Abstract

The present article of reflection is part of the research work called Music to See: Systematization of experience, written under the systematization of experiences methodology. The program teaches musical initiation to children and adolescents with visual disabilities in Medellín; proposes to unveil the subjective transformations of participants of Music to See of the city of Medellín between 2014-2016, to recognize the scope of the program and enhance its strategies; a found finding refers to the contribution made by Music and its practice to the construction of subjectivity, and another is related to the recognition that they make of the family, teachers, managers, and in general, the social context that surrounds them, as capable subjects, which motivates the participants to cultivate their musical abilities and to project them publicly.

This inspiration motivated the origin of this article that aims to address disability from a potentializing edge that unfolds through the following paths: Traveling through memories, laws and history; Disability does not condition ability; Music enhances capacities and expands subjectivity; Music to see: a commitment to the recognition and development of Capacities; because through the musical component, the development of capacities is promoted, it generates spaces for the vindication of the dignity as political subjects, and it allows the reconstruction of the social representations of the children and adolescents in condition of visual disability.

Palabras claves: Discapacidad, discapacidad visual, capacidad, música, reconocimiento, talento(s).

Keywords: Disability, visual disability, Capacity, music, recognition, talents.

Introducción

La discapacidad visual ha sido concebida de diferentes maneras, según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2011a..., eran consideradas ciegas y tratadas como tales..., tenían que disimular su “defecto” para mantener el trabajo y no vivir marcados, 2011), ello daba lugar a lenguajes con gran variedad de representaciones sociales; algunas de ellas, permeadas por las expresiones de las masas, como también de emociones negativas, relacionadas con la tristeza, la lástima, la mendicidad y la confusión. Señalando a la discapacidad como una condición sin colorido, sin oportunidades, sin acciones individuales, improductiva, inmersa en la suciedad y la pobreza, asociada a estereotipos de sujetos sin sueños, sin metas, sin esperanza.

Como quiera que se haya entendido el imaginario popular de discapacidad, ya sea por falta de valoración hacia la diferencia, falta de información, despreocupación social por su inclusión como sujetos de derecho, desconocimiento desde las expresiones y saberes subjetivo de aquellos quienes llevan consigo la discapacidad, según estudios en la (ONCE, 2011b..., los trastornos visuales son un gran impedimento para desempeñar muchas actividades). Es importante reflexionar en que sólo es una condición, más no una limitación, y que los juicios de valor despectivos laceran sus sentimientos y emociones.

El presente escrito invita a deconstruir aquellas representaciones sociales que se han manifestado frente a la discapacidad en general y la discapacidad visual en particular, máxime cuando se trata de sujetos con capacidades favorables a las artes, la ciencia, la tecnología, entre otras; Según el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008..., el desarrollo de capacidades es una de las formas más eficaces de fomentar el desarrollo humano sostenible). p.29.

Lo anterior teje los inicios de la construcción de la sistematización de experiencias del programa “Música para Ver”, programa que se ejecuta en alianza - Fundación Uno más

Uno y la Fundación Incolmotos YAMAHA, y brinda formación en iniciación musical a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual en la ciudad de Medellín y varios municipios del departamento de Antioquia en Colombia. La investigación es realizada por estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, avalada por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades.

El recorrido de este artículo invita a reflexionar sobre aquellas potencialidades o capacidades, que están inmersas en una persona con discapacidad visual o ceguera; un hallazgo encontrado refiere al aporte que hace la Música y su práctica a la construcción de la subjetividad, y otro se relaciona con el reconocimiento que de ellos hace la familia, docentes, directivos, y en general, el contexto social que les rodea, como sujetos capaces, lo cual motiva a los participantes a cultivar sus habilidades musicales y a proyectarlas públicamente.

Lo anterior inspiró el génesis del presente artículo para lo cual se hizo necesario realizar un breve recorrido histórico, legislativo y conceptual. Aquí se nombran algunos hechos relevantes que influyeron en la normativa. Martha Nussbaum y otros serán tomados como autores referencia aquí y en los otros caminos para apoyar el concepto de capacidades; el segundo camino denominado *La discapacidad no condiciona la capacidad*; enuncia desde el modelo social de discapacidad, cómo era señalada la discapacidad visual antes y se efectúa una contraposición en términos de asimilación y aceptación en la actualidad. Se reseña que el modelo social plantea sus presupuestos fundamentales en dos vertientes. Tercer camino nombrado como, *La música potencia las capacidades y expande la subjetividad*; Aquí la música es considerada como lenguaje universal transversal a todas las experiencias y fue un hallazgo notorio develado en la investigación (*Música para Ver: Sistematización de la experiencia*). Finalmente, el cuarto camino, *Música para Ver: una apuesta por el reconocimiento y el desarrollo de capacidades*. Fue otro hallazgo resaltado en el ejercicio investigativo; se citará a Axel Honneth y otros para apoyar los postulados de reconocimiento como sujetos independientes e importantes para su entorno. Desde estos anhelos se da la sinergia *música - desarrollo de talentos*, donde la *música* es tomada como camino

comprensivo y creativo frente a la discapacidad, y el segundo como representación en escena de todas aquellas aptitudes construidas significativamente en su experiencia musical, y que resultan fortalecedoras en la discapacidad visual.

Viajando por recuerdos, leyes e historia

Hoy, las dinámicas sociales sitúan al individuo en unas lógicas enlazadas al consumismo acelerado que deviene de la realidad occidental, donde las prioridades giran en torno al sostenimiento de la vida económica de las personas. Más allá de propender suplir aquellas necesidades básicas (alimento, vestido, vivienda, educación), que según los postulados de Amartya Sen y Nussbaum, dan a su satisfacción un alto nivel valorativo, Plata (1999) manifiesta. “Sen enfatiza que lo que crea bienestar no son los bienes como tales, sino las oportunidades funcionales y capacidades de desarrollo que genera su posesión” p.26. Son un pilar fundamental contribuyente al desarrollo de capacidades, también se debería hacer un gran esfuerzo por rescatar y valorar las capacidades genuinas intrínsecas en cada ser humano. “Capacidades innatas cognitivas, perceptivas e integradoras” (Nussbaum, 2001, p.175), las cuales se les presta poca atención, ya que existe una fijación acostumbrada a aspectos con fachada de bienes materiales.

En la medida que el tiempo avanza, se encuentra que la herencia del progreso de la modernidad, trae consigo el advenimiento de nuevas subjetividades enmarcadas en la necesidad de producción material, y de un bienestar que traslapado bajo la condición de conseguir más y mejores bienes, van dejando de lado asuntos esenciales de creación, es decir, se abandona el espacio de la poiesis, entendida desde los griegos, como: “cualquier instancia en que se da vida a algo nuevo -la experiencia de la creación de aquello que antes no existía-” (Crumbaugh, 2012, p.42)

Las personas con discapacidad (...) eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad (Toboso y Arnau, 2008a). A través de la historia han representado un desplazamiento enmarcado en la tradición de la modernidad hegemónica.

Gramsci (como se citó en Aguirre, 2009) opina que una comprensión de la hegemonía como una forma de dominación en la cual la coerción y la violencia no desaparecen, pero sí coexisten con formas de aceptación del poder y la dominación más o menos voluntarias o consensuales por parte de los sujetos subalternos. Lleva a entender que esas fuerzas de poder han estado latentes en todos los escenarios de convivencia, pero que ha permitido flexibilización para generar acuerdos de participación y corresponsabilidad social.

Aprovechando esta expresión, y relacionándola con la discapacidad, se puede develar algunos elementos importantes en clave de recuerdo; inicialmente se podría mencionar que desde las narrativas colectivas transmitidas tradicionalmente, era notorio una supremacía social, familiar, religiosa y hasta médica sobre la discapacidad, en estudios de la (ONCE, 2011c, se dice que... La medicina y la óptica no proporcionaban alternativas, y los especialistas sugerían adaptarse a la “ceguera”); en la que los sujetos con esta condición eran anulados desde una perspectiva que les consideraba personas deficientes e inaceptables socialmente; razón por la que eran escondidos, aislados y excluidos en lugares apartados, siendo evidente el trato inhumano y estigmatizante, que les consideraba seres anormales e insuficientes, que jamás vivirían por ellos mismos.

Existen otros entornos colectivos, otros contextos creativos donde emergen otras formas de participación e inclusión como lo son la literatura y las artes. Nussbaum (2010a) “En efecto, las artes otorgaban al niño nuevas capacidades para comprender su propia persona y la de los demás” (p.139). Es aquí donde toma fuerza la vida cotidiana de los niños, las niñas y adolescentes con discapacidad visual.

No obstante, a mediados del siglo XX emergieron algunas agrupaciones solidarias como portavoces de buenas nuevas por ejemplo “la prevención y los cuidados médicos, en los países desarrollados ha descendido el número de personas con ceguera total, también el de jóvenes con discapacidad visual” (ONCE, 2011, P.59). Mientras continúe este esfuerzo que busca acabar con la opresión, y cuyo fin común se refleja en la solicitud de espacios dignificantes favorecidos por el respeto y el buen trato. Se hizo provecho del panorama de nuevas sinergias resultantes de grandes movimientos sociales y políticos, como también de

la apertura a posibilidades de participación en escenarios culturales y recreativos, y qué decir del alzamiento visibilizado desde las distintas posturas filosóficas, benévolas a la necesidad de crear unas capacidades distintas, diferenciales, que puedan desarrollar las personas en condición de discapacidad; que darían lugar a otra génesis, permitió desplazar el señalamiento de ausencias en tales sujetos.

Por ejemplo, el tema de que las personas con discapacidad tienen derechos y se les debe respetar, data aproximadamente de los años setenta.

La primera vez que la ONU habló de derechos humanos en relación a las personas con discapacidad fue en 1975, cuando promulgó la Declaración sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. Posteriormente, en los años ochenta, las Naciones Unidas lanzaron el Plan de Acción Mundial para las personas con Discapacidad. La aprobación de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, en 1993, supuso un nuevo avance. (De Lorenzo, 2003, p.73)

Fue un salto gigantesco hacia la consecución de algunos beneficios en pro de las poblaciones con discapacidad, siendo respuesta de aquellas emulaciones de otros movimientos de derecho civil. Así las cosas, se empezó a ser visible la adquisición a la información, el uso debido del transporte público, la atención médica adecuada, la facilidad para acceder y circular libremente por sitios públicos, como también la oportunidad de ir a la escuela y proyectarse en el campo laboral, avance significativo en asuntos básicos a lo que toda persona tiene derecho.

En cuestión de normativa para los años 90, el Congreso de Colombia decreta la ley 361 de 1997, por el cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Se trae como ejemplo:

ARTÍCULO 6o. Constitúyese el "Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación", como asesor institucional para el seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social del limitado. Dicho Comité tendrá carácter permanente y estará coordinado por una Consejería Presidencial designada para tal efecto" (P.5).

Nótese entonces que las organizaciones de participación social van evolucionando, las mismas convenciones internacionales proponen equipos de trabajo dinamizadores, con agendas frescas previendo un reproceso, mejor es enfocarse en dar respuesta, que caer en la monotonía de repetir los mismos errores. Dentro de este panorama en el 2006 nace una alternativa conducente con la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que pretende asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, “desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, para permitir así el máximo desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad haciendo posible su participación” (Parra, 2010a, p.80).

Con todo esto, el término limitación empieza a ser abolido en los tratados más recientes, a la vez es reemplazado por inclusión para determinar una sociedad igualitaria en condiciones de participación.

La discapacidad no condiciona la capacidad

Hablar de discapacidad, no es referir un sinónimo de minusvalía o de imposibilidad. Ello está condicionado por los recursos personales que se posean para acceder a oportunidades y círculos de apoyo del entorno social. Se reseña que el modelo social plantea sus presupuestos fundamentales en dos vertientes. En la primera (...) se alega que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino sociales, (Toboso y Arnau, 2008b). En la segunda se considera que las personas con discapacidad pueden contribuir (...) a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad (...) lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de su diferencia, (Toboso y Arnau, 2008c).

Al respecto, Padilla-Muñoz (2010), también desde el modelo de discapacidad social plantea que

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

nace de la interacción de una persona con un medio ambiente particular, en el cual se evidencian las limitaciones o desventajas que tiene la persona en ese ambiente y que definen su estatus de discapacitado (p.404)

Llegar a dicha conclusión, como ya se ha enunciado, no ha sido un camino fácil, pues autores de gran reconocimiento han equiparado la discapacidad con la incapacidad. Parra (2010b), por ejemplo, plantea que “(...) la discapacidad un término antagónico a la funcionalidad” (p.82). En coincidencia, con lo propuesto por la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de Estados Americanos-OEA,1999), que entiende esta condición como “la deficiencia física, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (p. 2).

El legado de la medicina también ha contribuido con sus aportaciones a la discapacidad, o al llamado modelo predeterminado médico, en este escenario se recibían las directrices en calidad de “orden” o por “mandato” del cuerpo eclesiástico, y tomaban la decisión de dar baja, aislar, transformar o aplicar leyes biológicas de la herencia, al perfeccionamiento de la especie humana. En este orden, “se consideraba que las discapacidades tenían origen biomédico. En esa época, quienes no podían ser curados se institucionalizaban en establecimientos donde se atendía a individuos con cualquier tipo de discapacidad.” (Amate y Vásquez, 2006, p.5). La dignidad humana de tales sujetos, se vio expuesta por lenguajes y acciones anuladoras.

Como resultado de la fragmentación de los diferentes tipos de discapacidad, aparece categorizada la discapacidad visual, a éste gran grupo pertenece la ceguera y la baja visión; hay que mencionar además que esta línea de enfermedad está nutrida por otras enfermedades de género visual poco comunes como son “ametropías, catarata, tracoma, ceguera infantil, oncocercosis, glaucoma, retinopatía diabética y degeneración macular asociada con la edad” (Suárez, 2011, p. 172).

Bastidas (2013), llamó “sujeto enfermo” (p.53). A quienes presentaban nublamiento total o parcial del campo visual, en casos clínicos poco avanzados se les llamaba faltos de salud, y en términos más populares anormales, vistos desde la lástima, el castigo y el dolor.

En el ámbito familiar, otros sujetos, (familiares y/o cuidadores) hacen presencia y se vinculan a la protección de su núcleo familiar, en circunstancias que podría llamarse normales; sin embargo, en algunos casos, dichas familias también pueden llegar a rechazar, discriminar, culpabilizar o señalar con maltrato y drásticamente a algún pariente cercano en condición de discapacidad visual, esta hipótesis está ligada al temor por la aceptación de encontrar distintas maneras de hacer las cosas como también a la negación por asimilar situaciones diferenciadas frente a las formas y condiciones de los cuerpos.

Otros conceptos más amigables en contraposición con lo dicho en líneas anteriores, y la experiencia de múltiples personas en dicha condición, ha demostrado que la discapacidad visual no implica necesariamente una discapacidad cognitiva, por lo tanto, tampoco condiciona la capacidad que el sujeto puede llegar a desarrollar en otras áreas del saber.

Las mismas agrupaciones de personas con discapacidad visual, se han venido pronunciando para hacer valer sus derechos como parte de la sociedad, evidenciando también, sus responsabilidades civiles y sus múltiples capacidades. (Padilla-Muñoz, 2010)

Es importante precisar con respecto a dichas capacidades, retomando a Nussbaum (2011), que no se trata de “(...) simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p.40).

Esta observación indica que, las niñas, niños y adolescentes invidentes tienen la oportunidad de fortalecer los demás sentidos como respuesta a esas capacidades -otras-distintas, que ayudan a leer el mundo que les rodea, pero esenciales al fortalecer el acervo cultural que los potencian como sujetos políticos, ello conlleva a que desplomen barreras obstaculizadoras y a la vez, conquisten condiciones dignas donde el desarrollo de esas otras

capacidades, sean vistas más allá de la productividad o de la obtención de bienes materiales, como lo muestra la promesa de progreso de la modernidad.

Desde esta perspectiva entonces, se hace necesario alojar esas otras capacidades en las “artes que cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura” (Nussbaum, 2010b, p.147). Por lo tanto, son otras capacidades que habilitan acciones que cualquier persona en condición visual “normal” efectuarán, si se llegara al caso de presentar restricciones, estas serían muy pocas, por ejemplo, conducir un vehículo (carro, moto, avión), podría llegar a pensarse “imposible”; pero sí conducirían una bicicleta.

Una persona invidente cuenta con la compensación favorable de la naturaleza para realizar todo lo que se proponga alcanzar dentro del marco de la superación, para ello disponen de la imaginación como herramienta primordial que canaliza la experiencia, que al paso de las acciones dinamiza la información como grandes enciclopedias que nutren el despliegue del conocimiento creativo. Es oportuno pensar que, si la experiencia ha sido traspasada por el juego, entonces “nos enseña a ser capaces de vivir con otros sin ejercer el control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante” (Nussbaum, 2010c, p.138).

Jamás la historia de la humanidad había traído consigo tantos avances y mejores propuestas para que los aprendizajes fueran más significativos, ello trasciende los límites que puedan existir en las personas con discapacidad visual, por lo tanto, tiene todo que ver con el aprovechamiento de las oportunidades, las cuales hacen visibles las capacidades internas y externas de todo ser viviente. Internas como el deseo de superación, ser felices, encontrar justicia, sentirse seguros y protegidos en clave de libertad. Y externas, comprende elementos proporcionadores de vida plena, por ejemplo; reflejar limpieza en su presentación personal, el disfrutar de una alimentación sana, y gozar de tiempo de ocio, en última todo lo que emprendan lo pueden hacer.

La música potencia las capacidades y expande la subjetividad.

Pensar en música, es servirse de relatos, es servirse de arte, y de emociones. Las narrativas son usadas por las personas sobre todo en las anécdotas familiares y colectivas; como ingenios, en la creatividad e imaginación, y como emociones, en la verbalización y tacto de los vínculos. Por lo tanto, la música es transversal a todas las experiencias.

También es conocida a nivel mundial como un lenguaje universal, ya que a través de ella se transmiten palabras y signos que circulan en los ambientes culturales, sociales, económicos y religiosos. Dichas expresiones son más notorias en las prácticas musicales, pues no todas las naciones establecen dentro de sus políticas de Estado, la educación musical como un derecho universal, pero sí es notorio que exista en los países, una práctica musical desempeñada por cualquier grupo humano.

En el desarrollo óptimo de esas prácticas, aparece el rol fundamental del docente, quien tiene como reto unir, pero también enamorar a sus participantes. “El maestro de música se convierte en una especie de instrumento para reproducir las formas musicales con las que se vinculan en la vida cotidiana” (Leguizamón, 2010, p.4).

Para Colombia sólo hasta el 2006, con el plan de desarrollo denominado “Hacia un estado comunitario” se pronuncia el siguiente derecho. Documento Conpes 3409 (2006):

Puesta en marcha del Plan Nacional de Música para la Convivencia, como alternativa para afianzar la democracia y para fortalecer las iniciativas de convivencia en la medida que aporta equidad de oportunidades de práctica cualificada, formación y expresión musical en las diferentes regiones del país y los diversos grupos poblacionales, promueve la concertación entre las comunidades y los entes gubernamentales, y favorece el encuentro y la integración en torno a la música. (p.3)

La acotación precedente conlleva a que las personas con discapacidad visual disfruten también de dicha oportunidad, tomando el riesgo de ejercer prácticas musicales como medios de expresión, modos de entretenimiento, aprovechamiento del tiempo libre o sencillamente como estrategias de libertad y aceptación ante los otros. Dichas prácticas son asimiladas por

las niñas, niños y jóvenes de forma activa cuando son acompañados y guiados desde temprana edad por sus familiares y/o cuidadores, lo cual se constituye en un “estímulo para los sentidos, la imaginación y el pensamiento” (Nussbaum, 2006, p.175).

La música funciona como dispositivo de poder que se instala en el sujeto, promueve la activación de dimensiones comunicativas, productivas, sociales y creativas en el gran desafío de ampliar la imaginación y promueve formas de pensamiento flexibles dejando al descubierto el desarrollo de talentos. En palabras de Nussbaum (2010d) se resume estas líneas, “la música, (...) son canales de alegría y expresión muy potentes que están al alcance de todos” (p.158).

Mejor es aún, comprenderla desde la participación del sentido estético que expresa emociones y sentimientos donde se descubren otras facetas del hombre en su completo ser humano, allí potencia otro tipo de capacidades que permiten asumir de forma distinta la autoestima frente a cualquier tipo de discapacidad. Hace las veces de peldaño oportuno para salir de cualquier sufrimiento opacado.

García y Maldonado (2017) afirman (que la inteligencia musical y el desarrollo del llamado “cerebro musical” son temas fundamentales en el desarrollo de los niños) ya que es aquí en estas tempranas edades donde las inteligencias múltiples desarrollan en el individuo la capacidad de resolver problemas.

En el caso del vínculo Música y discapacidad, se pueden evidenciar, retomando el trabajo de Arguedas Quesada (2013), una relación entre el desarrollo de capacidades y la experiencia de aprender música y a través de la música. Para la autora, la educación musical es un derecho de la niñez y la adolescencia y, se constituye en un instrumento para el logro de otros de sus derechos como humanos. Desde su planteamiento, retomando los cuatro pilares de la educación de Delors (1997), con la música se puede aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

Frente al conocer, plantea que la educación musical permite “estimular el sentido crítico y favorecer la curiosidad intelectual, mediante el ejercicio de estrategias deductivas e inductivas” (Arguedas Quesada, 2013, p.3), propiciando aprendizajes significativos que generan cambios y que estimulan la creatividad. Además,

Llevar a la práctica experiencias musicales ayuda a comprender el entorno, facilitando la adquisición de aprendizajes desde el ámbito cognitivo, psicomotor y socio-afectivo; se incluyen, por ejemplo, aspectos teóricos y rítmicos que, al mismo tiempo, estimulan la motora gruesa y fina; asimismo se incorporan nociones de historia, cultura y apreciación musical como incentivos para el desarrollo afectivo (p.3)

Frente a lo anterior, Hemsy (2002) manifiesta que “el arte apela a distintos niveles de la conciencia: estimula el desarrollo intelectual, los procesos de alfabetización, y promueve el crecimiento integral del ser humano” (p.9).

Con respecto al aprender a hacer, Arguedas Quesada (2013), plantea que “participar en acciones musicales corresponde a hacer música, vivirla e interiorizarla individual o colectivamente (...), por lo tanto, debe trascender hacia espacios lúdicos, interactivos y de creatividad, en los que participen hombres y mujeres sin ninguna discriminación” (p.4). En palabras de Pascual (2006, como se citó por Arguedas Quesada, 2013) “la educación musical es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada, en función de sus recursos o sus talentos excepcionales, sino que debe recibir un tratamiento serio desde la Educación (...)” (p. 12).

Frente al Aprender a vivir juntos mediante la música. Arguedas Quesada (2013), enuncia que el aprendizaje de la música favorece el descubrimiento, valoración y respeto de la diferencia humana, y por ende, la eliminación de prejuicios hacia los demás (p.4). Para la autora,

Al formar parte de un coro, una banda rítmica, un grupo de baile típico o una actividad de expresión corporal, se implementa la convivencia, el respeto a la diversidad en la toma de decisiones, a las formas de actuar de las personas y a la unicidad de seres irrepitibles (p.4).

En este mismo sentido, Vargas (2010, como citó por Arguedas Quesada, 2013), propone que:

La actividad musical facilita la integración de la persona al grupo en forma casi imperceptible, ya que en ella comparte juegos musicales, cantos, audiciones, o ejecuta instrumentos; actividades que le permiten mostrar sus habilidades y al mismo tiempo respetar la participación de los demás (p.4).

Sobre el aprender a ser por medio de la música, Arguedas Quesada (2013), enuncia que “este principio implica saber quiénes somos y hacia dónde vamos” y aprender a “actuar en diferentes circunstancias de la vida, empezando con el conocimiento de *sí mismo*, luego de manera interactiva con la familia y la sociedad (p.5). Para la autora,

La vivencia musical propone e instaura situaciones propias, al ofrecer experiencias que benefician la integralidad y propicia espacios de creación desde lo particular; la persona experimenta y desarrolla la imaginación. Dichas situaciones las puede realizar con objetos e instrumentos musicales, o materiales de expresión corporal, los cuales le posibilitan manifestar su subjetividad mediante efectos sonoros, ritmos o movimientos, inventar melodías o estimular la sensibilidad artística por medio de la apreciación de obras musicales. Todas estas acciones identifican a cada quien y colaboran con su aprendizaje (p.5).

Finalmente, y proponiendo un elemento adicional a los cuatro pilares de Delors, Arguedas Quesada (2013), plantea que la música es también una alternativa en la restitución de derechos y de construcción de paz, pues como lenguaje sonoro, se constituye en una herramienta que permite la comunicación con las y los demás y posibilita “acceder al implemento de valores, creencias, actitudes y estrategias para promover soluciones no violentas a nivel individual o grupal” (p.5). Asimismo,

(...)representa una posibilidad para promover pactos y compromisos frente a las injusticias, guerras y enfrentamientos entre los pueblos, o la protección y cuidado hacia el planeta” (...) en situaciones de conflicto, es una alternativa para interceder ante la violencia, y facilitar espacios para su tratamiento (...) Esto, en razón de que la música por sí misma es un lenguaje,

una forma de comunicación, por lo tanto, permite expresar vivencias, hábitos, denuncias, creencias, actitudes, subjetividades y principios; incluso puede incidir en estrategias de mediación desde la toma de conciencia de la dignidad del ser humano, la aceptación de sí mismo y de las demás personas(p.5)

Música para ver (lugar de desarrollo de la investigación del que se deriva este artículo), como programa de educación no formal, tal y como se mostrará a continuación, hace, desde una perspectiva de reconocimiento, una apuesta social, por el desarrollo de distintas capacidades, fortaleciendo talentos en el ámbito de la música, sin desconocer que la danza, las artes, la poesía, y el teatro también son esenciales para la construcción integral del sujeto.

Las niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad visual han potenciado significativamente su construcción subjetiva de una manera más propositiva, feliz y participativa a través de la música, ya que ella les ha proporcionado crear ciertos vínculos de libertad y espontaneidad asumiendo retos con metas claras, se responsabilizan de doblar esfuerzos para pulir sus voces superando el miedo a equivocarse. Ello contribuye a una forma distinta de asumir cada obstáculo.

Música para ver: una apuesta por el reconocimiento y el desarrollo de Capacidades

La Fundación Uno más Uno y la Fundación Incolmos Yamaha iniciaron el proyecto “Música para Ver” en el año 2014, con el propósito de lograr la inclusión social y ampliar las oportunidades para el acceso al conocimiento, la recreación, la cultura y el arte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual o ceguera (Fundación uno más uno, página web 2017). Este programa se fue extendiendo desde entonces, logrando impactar a una gran cantidad de niños y niñas, sobresaliendo a nivel de Medellín y Antioquia, por dos características fundamentales: la primera, la condición de discapacidad visual de sus participantes y la segunda el gusto por la música desde los ambientes educativos y artísticos, que los convoca.

El programa como tal ha permitido que niñas, niños, adolescentes y jóvenes sean reconocidos como grandes artistas visualizados desde otros prismas que reflejan diferentes tonalidades de luz, distintas maneras de comprometerse a asumir al cambio. Con base en el análisis realizado en el marco de la sistematización de la experiencia, se puede afirmar que este programa, contribuye al desarrollo de las capacidades ya que despierta en los protagonistas metas en su vida personal.

Hay muchos que sueñan con llegar a ser grandes profesionales en la música, se ven atraídos por este campo artístico, despojándose de sí hacía una sensación vibrante y espontánea. Lo que importa observar es que ahora se sirven de ella como senda de direccionamiento hacia un futuro promisorio.

Por ejemplo, una niña participante del Programa recuerda sus inicios: “yo vi un video de cuando estaba chiquita, (que es eso) y no estaba en MpV y era súper desafinada jejejeje (Nicol, comunicación personal, 10 abril 2017, p.3)

Otro participante perteneciente al coro de Música para Ver dice también:

(...) Mis sueños en el programa es ser un famoso de la música, aprender a tocar piano (...) porque es mejor aprender a tocar muchos instrumentos que ser un inútil en la vida. (...) mira que además de este proyecto estoy en atletismo, sé nadar, en golf, fútbol, estoy en varias cosas a la vez. (Juan Diego Giraldo, Comunicación personal, 09 diciembre 2016, p.4)

Axel Honneth (2010a y 2010b) en su texto “Reconocimiento y menosprecio”, enfoca su tesis particularizando dos grandes líneas categoriales, la primera se corresponde con las formas de menosprecio, “que están presentes en casos de humillación física, como son la tortura y la violación” (2010a, p.24). Dichas líneas categoriales no están distantes a la discapacidad visual, donde la tortura se puede pronunciar cuando son acalladas sus voces desde los espacios de participación; y la violación tendría lugar cuando adrede se ignora el respeto y consideración por *el otro*, son asaltados tanto física como verbalmente en su diferencia.

Siguiendo la correlación, “la privación de derechos y la exclusión social” (2010b, p.26); La primera, evoca la negación a la oportunidad de *elegir (se)* como persona independiente que pueda asumir roles interdisciplinarios por presentar una condición particular. El segundo, indudablemente es el reflejo de la herencia del modelo de prescindencia, específicamente en el submodelo de *marginación* en el cual predominaba la compasión, el temor, la repugnancia y la pobreza, (...) ya sea por menosprecio, ya sea por miedo, la exclusión es la respuesta social a la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008 d). Las personas en condición de discapacidad visual no eran reconocidas como sujetos de derecho.

Y la última forma de menosprecio, “la degradación del valor social de formas de autorrealización” 2010c, p.28); Si bien en los tiempos actuales aún esa apreciación social permea un amplio conjunto en la discapacidad visual; justamente “Música para Ver” como programa de inclusión social en la enseñanza de iniciación musical, le apuesta al desarrollo de habilidades y talentos tanto individual como colectivo a fin de que sus participantes encuentren el camino para la autorrealización en el marco de anhelos, vocación y proyectos. Y la segunda gran categoría se enfoca a los tipos de reconocimiento en acuerdo al nivel de autonomía del sujeto en sí mismo (la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima), y para cada uno de ellos se corresponden entre sí, cada forma de menosprecio que alterna una acción reparadora en cada tipo de reconocimiento.

Por medio de este panorama el autor invita a la humanidad a ser enterados de tan importante rescate teórico, con matices diferenciados, cuyo propósito es prevenir la humillación y exaltar la dignidad integral del individuo como sujeto ético, político y participativo, independientemente de cuales sean sus características personales, en todos los entornos disciplinarios por los cuales circulan las responsabilidades en aportación a la transformación social.

Hacer sentir al *otro* importante, debería entenderse como la oportunidad para decirle al *otro* que no es diferente, Lévinas (...) afirma. “ser- uno- con- el- otro” (p.5) es decir, es reconocido en el *mí*, ese *otro*, *como yo*, que construye relatos atravesados por la subjetividad,

lo cual facilita el cruzar cualquier frontera de estigmatización, siendo un acto noblemente incluyente de aceptación por el *otro*.

Las personas en condición de discapacidad visual se han reconocido como sujetos políticos capaces de trascender espacios de participación social, ética, económica y cultural, haciéndose mejores personas, pero vinculando a otros y otras a través de la interpretación de los códigos de sociabilidad que dan respuesta a verdaderos casos de superación.

Promover sensibilidad hacia el concepto de reconocimiento (Honneth, 2010b), de forma individual y colectiva, es efectuar contacto con el otro y con los otros, es concebir ideas que ayudan a describir el mundo, ideas que son alimentadas del acervo académico, cultural, familiar y experiencial, que recapitulamos desde la niñez hasta la edad adulta, convocación ésta que permite entender las relaciones y los significados que allí convergen.

Tales relaciones interpelan a los sujetos desde las luchas que se fundamenten en la ética; es decir, se rescata la lucha por el reconocimiento como condición necesaria para que se dé el respeto en doble vía entre las dinámicas de las diferentes prácticas sociales.

Un adolescente invidente de 15 años perteneciente al coro de Música para Ver plantea en este sentido: “(...) estará escrito para la historia de un artista que se está empezando a formar en sus primeros pasos como cantante...” (Luis Miguel, comunicación personal, 01 diciembre 2016, p.4). Desde su misma subjetividad también reconocen cómo han cambiado sus vidas, sus entornos y sus gustos, ahora son más sueltos, más dinámicos y comprometidos consigo mismo, con sus familias y con la sociedad que les rodea, ven en cada actividad que desarrollan el fortalecimiento para su autoestima. Otro integrante del coro MpV enuncia en este sentido: “(...) a mí me pasó lo mismo, yo era una persona... juemadre... era muy callada y yo (...), me hablaban ajá, si jum, o no opinaba; y ahora, yo opino en todo...” (Yoselin Ramírez, Comunicación personal, 01 diciembre 2016, p.2)

Finalmente, los ambientes educativos en donde se desarrolla el programa Música para Ver están permeados por la “autoconfianza” (primer tipo de reconocimiento), los

participantes son enseñados por profesionales respetuosos, amorosos que los sumergen en mundos mágicos y sorprendentes, desde la apuesta de los lenguajes, los gestos y los sonidos. Esta manera reduce significativamente la aparición de alguna forma de menosprecio, que atente de manera ofensiva contra ellos.

Al respecto, una niña integrante del coro expresa:

Y otra cosa buena de MpV es que ser, estar incluidos en la música. Cada día aprendemos cosas nuevas de la música y vamos como (...)... como se dice, afianzando un poco más. (María Camila Bravo, comunicación personal, 10 abril 2017, p.2)

Los padres de los niños integrantes del programa también expresan sus anhelos:

(...) en 5 años me la sueño en un escenario grande, bien... no, no, no, que sea reconocida, que sea reconocida, que la gente sepa quién es María Fernanda, o quién es Luis Miguel, quiénes son cada uno de ellos. Que los vean en el Facebook, o que los vean en alguna parte, y sepan quién son, que sean reconocidas, eso es lo que sueño yo. (Olga Román, comunicación personal, 10 diciembre, 2016, p.3)

Conclusiones

El presente artículo “La música como camino comprensivo y creativo frente a la discapacidad”, deja en consideración las siguientes conclusiones:

Al efectuar la revisión literaria del punto viajando por recuerdos, leyes e historia, se denota la marcada evolución del significado de la discapacidad, a través de los hechos históricos. Más se pronuncia la afectación de las personas con discapacidad en términos de dignidad y derechos.

En el orden conceptual y político aparecen nuevos conceptos que dieron lugar a nuevas reivindicaciones, como también a la aparición de nuevas culturas favorables al

reconocimiento y valoración positiva de las personas en condición de discapacidad, posibilitando el desarrollo de múltiples estrategias de inclusión, desde un marco de derechos.

La música contribuye a la construcción de sujetos independientes, creativos y felices, con actitud y aptitud de aprendizajes de otras propuestas en nuevas tecnologías y didácticas centradas en las capacidades que contribuye al desarrollo humano y al ejercicio pleno de su ciudadanía.

Se evidencia que, tal y como lo plantea Arguedas Quesada (2013)

La implementación de estrategias musicales representa una alternativa para participar en procesos de paz positiva, mediante espacios de crecimiento cognitivo, personal y afectivo desde lo individual y lo colectivo, favoreciendo la participación, el entretenimiento, la autonomía, la educación y la libertad de expresión, como parte de las necesidades fundamentales de bienestar de las personas (p.6).

Finalmente, retomando la sistematización del proceso Música para ver y lo planteado por los participantes del Programa, se resalta que, “Música para Ver”, les permite a los participantes y a sus familias, comprender y asumir la discapacidad desde una perspectiva diferente a la incapacidad; promueve el reconocimiento, la valoración positiva de la diferencia, fomenta la sensibilidad y el desarrollo de las capacidades de disfrutar, crear y tocar la música propia y de compartir el gozo de la música con todos. Además, hace un aporte desde la práctica colectiva, al respeto por sí mismo y por los demás.

Referencias

- Aguirre, C. (2009). Hegemonía / Heterogeneidad. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* [versión electrónica]. México: Siglo XXI editores., https://pages.uoregon.edu/caguirre/Aguirre_Hegemonia.pdf
- Amate, E.A., y Vásquez, A. J. (2006). Discapacidad lo que todos debemos saber. *Organización Panamericana de la Salud*. 2 (616), 5.
- Bastidas, S. S. (2013). Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad. *Revista infancias imágenes*, 12 (1), 51-59. Recuperado de <http://https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4679/7112>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2006). *Documento Conpes*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo105DocumentNo392.PDF>
- Crumbaugh, J. (2012). Poiesis, producción, trabajo. *Revista de Alces XXI*, Revista cero (0), 42. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/150375.pdf>
- De Lorenzo García, R. (2003). El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. *Desarrollo humano y discapacidad*. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3504/El%20futuro%20de%20las%20personas%20con%20discapacidad%20en%20el%20mundo.pdf?sequence=1&rd=0031273600970071>
- García, V. T., y Maldonado, R. A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451-461.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz editores.
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. A Parte Rei revista de filosofía, 43, 1-21. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>
- Leguizamón, M. (2010). La educación musical y la discapacidad. *Investigación Artística y Proyectual*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39492/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Nussbaum, M.C. (2001). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Las fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Nussbaum, M.C. (2010). Cultivar la imaginación: la literatura y las artes. En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*, Barcelona, España: Paidós.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011). *Manual de discapacidad visual y autonomía personal enfoque práctico de la rehabilitación (1 ed.)*. Madrid, S Manuales.

- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Parra, D.C. (2010). “Educación inclusiva: un modelo de educación para todos”. *Revista ISEES*, (8), 73-84. Recuperado de [Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf](http://dialnet-educacioninclusiva.unmodelo.deeducacionparatodos-3777544.pdf)
- Plata, L. (1999). Amartya Sen y la economía del bienestar. *Estudios económicos* 14 (1). Recuperado de <https://estudioseconomicos.colmex.mx/archivo/EstudiosEconomicos1999/3-32.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (7, de febrero de 1997). Ley 361 de 1997. Recuperado de <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/361%2097.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Nota de Práctica del PNUD: Desarrollo de Capacidades* (304). Recuperado de <http://www.capacity.undp.org>
- Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability, *World Development*, volumen 25(12), 1959-1961. Recuperado de <https://www.staff.ncl.ac.uk/david.harvey/AEF806/Sen1997.pdf>
- Suárez, J.C. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina U.P.B*, 30(2), 170 - 180.
- Toboso, M., y Arnau, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de filosofía, Política y Humanidades* 10(20), 1-20.

Aportes de la educación musical a las personas con discapacidad visual en la promoción de la autodeterminación

Mónica Pérez Valderrama¹²

Resumen

El presente artículo surge a partir del trabajo investigativo *Música para Ver: Sistematización de la Experiencia*, el cual utilizó la metodología de Sistematización de Experiencias para aproximarse al programa de educación musical *Música para Ver*, que se enfoca a personas con discapacidad visual. Su intencionalidad fue develar las transformaciones subjetivas de los participantes en la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias. Este artículo complementa el referente conceptual de dicha investigación mediante la aproximación al concepto de autodeterminación y su relación con la discapacidad visual desde el paradigma del modelo social, y desglosa brevemente las características y obstáculos a los que se enfrenta esta población para el desarrollo de conductas autodeterminadas. Posteriormente, se realiza un acercamiento a los cambios en la normatividad y en los principios de la educación musical que permitieron la inclusión de personas con discapacidad en programas musicales no formales, dentro de los cuales se encuentra *Música para Ver*. Finalmente, se sustenta la tesis de que la práctica musical colectiva favorece el desarrollo de la autodeterminación en niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual en la experiencia de *Música para Ver* como ambiente educativo potencializador de conductas autodeterminadas en dichas personas, partiendo de los aprendizajes develados en la sistematización de experiencias y derivados de la reflexión de la investigadora.

Palabras clave: Autodeterminación, discapacidad visual, inclusión, educación musical.

¹² Aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Integrante del equipo investigador de Música para ver: Sistematización de la experiencia.

Abstract

The present article arises from the research work *Música para ver: Sistematización de la experiencia* (Music to see: Systematization of experience), which used the Systematization of Experiences methodology to approach the music education program *Música para ver* which focuses on people with visual disabilities. Its intention was to unveil the subjective transformations of the participants in the city of Medellín between 2014-2016, to recognize the scope of the program and to strengthen its strategies. This article complements the conceptual referent of this research by approaching the concept of self-determination and its relation to visual disability from the paradigm of the social model, and it briefly breaks down the characteristics and the impediments that this population faces for the development of self-determined behaviors. Thenceforth, there is an approximation to the changes in the regulations and the principles of Music Education that allows the involvement of people with impairment in non-formal music programs, which includes *Música para Ver*. Ultimately, the thesis of collective musical practice encouraging the development of self-determination in children and teenagers with visual impairment is backed with the encounter of *Música para ver* as an educational environment that enhances self-determined behaviors in them, starting from the knowledge unveiled by the systematization of experiences and the consideration of the investigator.

Key words Self-determination, visual impairment, involvement, musical education.

Introducción

Durante años, la educación musical se ha presentado como una potente alternativa para el desarrollo de capacidades humanas, que favorece, a través de la interacción y las actividades motrices, cognitivas y sensoriales, el despliegue de las facultades mentales y afectivas, especialmente efectivas en el abordaje en la educación de las personas con discapacidad (Castro et. Al, 2013). A pesar de ello la inclusión de las personas con discapacidad en la educación formal y no formal musical en Colombia es un hecho reciente y aislado, con muy

poca investigación y rara vez sistematizado, lo que genera vacíos conceptuales y desconcierto en los docentes de música que se enfrentan al reto de incluir personas con discapacidad en el aula.

Este desconocimiento converge en la omisión del desarrollo de la autodeterminación de las personas con discapacidad en el ejercicio musical, entendiendo la autodeterminación como la capacidad de los sujetos de planear, dirigir y ejecutar tareas de interés personal haciendo uso de la autorregulación (auto-instrucciones, auto-refuerzo), las creencias sobre su capacidad de control y eficacia, y la autoconciencia (conocimiento de sus puntos fuertes y de sus limitaciones) (Peralta y González-Torres, 2006). La discapacidad suele asociarse con la incapacidad para el ejercicio de la libertad, lo que obstaculiza la participación del sujeto con discapacidad en la toma de decisiones sobre sus intereses y su propio proceso educativo musical.

Teniendo en cuenta esta situación, que hace notoria la importancia de promover la autodeterminación en las personas con discapacidad, se genera la pregunta que orienta el tema del presente artículo: *¿Cuáles son los aportes que la educación musical puede ofrecer a las personas con discapacidad visual para promover conductas autodeterminadas?*

Para responder a esta pregunta, el presente artículo se basa en el trabajo investigativo *Música para Ver: Sistematización de la Experiencia*, realizado en el contexto de la línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. Dicha Sistematización de experiencias tuvo como objetivo develar las transformaciones subjetivas de los participantes del programa en la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias.

El artículo complementa el referente conceptual de la investigación al abordar la evolución del concepto de autodeterminación y su relación con la discapacidad, desde el paradigma del modelo social, y desglosa brevemente las características y obstáculos a los

que se enfrenta esta población para el desarrollo de conductas autodeterminadas. Posteriormente, se realiza una aproximación a los cambios en los principios de la educación musical latinoamericana y la publicación de los derechos de las personas con discapacidad, que permitieron la inclusión de esta población en programas musicales no formales, dentro de los cuales se encuentra *Música para Ver*. Finalmente, se sustenta la tesis de que la práctica musical colectiva favorece el desarrollo de la autodeterminación en niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual en la experiencia de *Música para ver* como ambiente educativo potencializador de conductas autodeterminadas, con base en la teoría de la autodeterminación desarrollada por Wehmeyer, en conversación con los aportes de Peralta y González, Verdugo y Tamarit, y partiendo de los aprendizajes develados en la sistematización de experiencias y derivados de la reflexión de la investigadora.

Evolución del concepto de Autodeterminación a partir del modelo social de la discapacidad

A través de la historia, la mirada hacia la discapacidad se ha observado con diferentes lentes, que afectan directamente la percepción acerca de las posibilidades de desarrollo y participación de estos sujetos en la sociedad, así como la concepción sobre sí mismos. Según Palacios (2008), desde la antigüedad, la discapacidad había sido considerada desde el modelo de prescindencia, el cual la justificaba desde el ámbito religioso: una maldición, un castigo divino, un cuerpo y mente defectuosos que no podían aportar nada a la sociedad; una carga para arrastrar. La vida de una persona con discapacidad no valía la pena ser vivida, postura que conllevó a prácticas eugenésicas y marginación.

Sólo hasta principios del siglo XX la discapacidad es vista desde el modelo rehabilitador, que la consideraba una enfermedad, la cual podía ser curada por medio del tratamiento médico y terapéutico. Vivirla era someterse a procesos de rehabilitación que pretendían normalizar a la persona, hasta que pudiera nivelarse a las dinámicas sociales de la época, convirtiéndose en una tragedia personal y en un problema social. Bajo esta mirada, la persona que vive esta condición puede aportar a la sociedad en relación con el nivel de rehabilitación a la que se someta, por lo que la educación especial surge como herramienta indispensable

de este proceso. (Palacios, 2008). Si bien este modelo permitió un avance en la integración de esta población a la sociedad, se centró en las actividades que la persona no es capaz de realizar, generando una actitud paternalista, y el supuesto de discapacidad como sinónimo de inferioridad.

Más adelante, en los años 60, las personas con discapacidad en Estados Unidos e Inglaterra impulsaron acciones políticas por iniciativa propia, para “condenar su estatus como ciudadanos de segunda clase” (Palacios, 2008: 106), reorientando la atención gubernamental hacia las barreras sociales y ambientales que limitaban el desarrollo de su vida, la accesibilidad a servicios y recursos, y denunciaron las actitudes discriminatorias.

Posteriormente, en los años 70, hace su aparición el principio de la normalización, en el que se considera que las personas con discapacidad podían “conseguir una existencia tan normal como fuera posible” (Nirje 1972, citado en Torres & Peralta, 2006: 3). La aparición de este principio influyó poderosamente en el enfoque de servicios, la participación comunitaria y en los movimientos de autogestión de las personas con discapacidad.

Este escenario permitió que entre los años 80 y 90, las personas con discapacidad defendieran su capacidad para hablar por sí mismos cuando se tomaban decisiones que afectaban sus vidas. Así comenzaron los grupos de autoayuda, que inician en Europa y se extienden luego hacia América, cuyos planteamientos proponían: hablar por sí mismos, tener la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades para tomar decisiones acerca de su propia vida y participar visiblemente en la comunidad. Este movimiento, junto con los del movimiento de vida independiente y los grupos de auto-defensa, fueron determinantes en la creación de una nueva conciencia social sobre las capacidades y los derechos de las personas con discapacidad. (Peralta y González-Torres, 2006)

Esta acción política generó un cambio de paradigma en cuanto a la visión que se tiene acerca de la discapacidad, denominado modelo social de la discapacidad, el cual “remarca que las causas que originan la discapacidad no son individuales – de la persona afectada -, sino sociales, por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad” (Palacios, 2008: 103).

El modelo social de la discapacidad defiende dos fundamentos principales: en primer lugar, “las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas” (Palacios 2008:25), como era la consideración de los modelos anteriores. Este modelo afirma que la sociedad debe reconocer sus limitaciones para prestar servicios y asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con y sin discapacidad, sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (económica, cultural y ambiental). De esta manera, el problema no es individual ni exclusivo de la persona con discapacidad; es la sociedad la que ha fracasado al reconocer la diferencia y ajustarse a ella. El modelo promueve el principio de accesibilidad universal: que todos los entornos, productos, bienes y servicios, cumplan los requisitos para poder ser utilizados por todas las personas (Pastor, 2012).

En segundo lugar, en el modelo social, el sujeto con discapacidad es visto desde la capacidad: las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad y en la misma medida que aquellas sin discapacidad, puesto que su vida tiene igual sentido que la de cualquier otro sujeto. Así, el modelo se centra en lo que existe en el ser, en lugar de lo que hace falta. Esta nueva mirada genera cambios en las políticas públicas, legislaciones, y fomenta el activismo por medio de la creación de movimientos organizados y liderados por personas con discapacidad. (Peralta y González-Torres, 2009:185)

Es en este contexto histórico y epistemológico que la autodeterminación se convierte en un concepto clave para la comprensión de los sujetos con discapacidad, puesto que “los individuos están intrínsecamente motivados a ser autodeterminados” (Peralta y González-Torres, 2009:182). Su importancia universal, defiende un constructo social que permita a todo individuo gozar de la posibilidad de elección y decisión como persona digna, incluso si tiene alguna discapacidad. Junto a los conceptos de autoestima, autoconfianza y calidad de vida, la autodeterminación se ha convertido en uno de los aspectos más importantes para la investigación y el estudio de la discapacidad (Peralta y González-Torres, 2009:185).

La autodeterminación es un concepto que posee dos acepciones, según Huges y Agran (Citado por Peralta, F. y González-Torres, C., 2009), desde un sentido político, se refiere al derecho de un pueblo a ejercer el autogobierno, y desde el sentido psicológico, se define

como “atributo personal o disposición a tener control sobre la propia vida y destino, es decir, a ser agente causal en la propia vida.” (p.181). El concepto es utilizado por primera vez en la filosofía y las ciencias políticas del siglo XVII, visto como un principio de justicia que emerge de las naciones, constituidas desde su soberanía. A principios del siglo XX la psicología de la personalidad lo acoge, enfocándose hacia el determinismo y la libertad de la conducta humana, y lo extiende hasta los estudios de motivación intrínseca, en los que se convierte en un concepto central en el abordaje de la discapacidad, desde que Nirje en 1972 se refiriera a “la autodeterminación como una faceta central del principio de normalización” (Torres & Peralta, 2006: 2). El postulado de Nirje estimuló la investigación, el diseño de instrumentos y currículos especializados alrededor del tema y su aplicación en los servicios y la educación para las personas con discapacidad. (Verdugo, s.f., Peralta y González, 2009 y Peralta y Arellano, 2014)

Como término, la autodeterminación surge a partir de los años 90, principalmente, como resultado de las investigaciones de Michael Wehmeyer, quien ha desarrollado el concepto de acuerdo a las revisiones de sus estudios y las de sus colaboradores. En la actualidad, el concepto de autodeterminación mayormente aceptado y difundido se refiere a “acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (Wehmeyer 2006, como se citó en Tamarit, 2001: 24). Ser autodeterminado es una “característica disposicional de la persona” (Verdugo s.f.).

Autodeterminación como práctica

Según Verdugo (s.f.), Tamarit (2001), Abery (2003) y Wehmeyer & Abery (2003), una acción se identifica como autodeterminada cuando contiene cuatro características esenciales: I) la autonomía, entendida como la capacidad de actuar según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades; II) la autorregulación (autodirección, control personal), vista como la habilidad para analizar un ambiente y un posible repertorio de respuestas para desenvolverse en ese ambiente, tomar decisiones sobre cómo actuar, cuánto control ejercer, cuándo y a quién cederlo y bajo qué circunstancias; III) el fortalecimiento – capacitación

psicológica (empowerment), relacionado con las dimensiones del control percibido entre las que se incluyen eficacia personal y el descubrimiento de las propias capacidades; y finalmente (IV), la autorrealización (autoconfianza), que se da cuando la persona actúa con la convicción de que es capaz de hacer lo necesario para conseguir los resultados esperados en un ambiente específico.

La modalidad de expresión de estas características varía con la edad, la oportunidad, la capacidad y el contexto (Wehmeyer et al., 2011). A medida que una persona avanza en el desarrollo de su ciclo vital puede adquirir los elementos necesarios para desarrollar dichas características por medio de acciones denominadas elementos o componentes de la autodeterminación, entre los cuales se incluyen el establecimiento de metas y objetivos, adquisición de habilidades, la toma de decisiones y resolución de problemas, las aptitudes de liderazgo y autogestión, el control interno que permita atribuciones positivas de eficacia, comparación entre expectativas y resultados, la persistencia y el ajuste de los desafíos a la condición de discapacidad, entre otros.

La autodeterminación es un derecho básico, que se debe entender “como un derecho político” (Verdugo, s.f.:1), puesto que “es la garantía real para las personas, al margen de sus capacidades, de tener un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre el mismo” (Marcilla, 2012: 115). Sin embargo, cuando se refiere a la discapacidad, la garantía de dicho derecho tiende a ser vulnerado debido a preconcepciones sociales. En primer lugar, la discapacidad, del tipo que sea, suele asociarse con la incapacidad para el ejercicio de la libertad. Esta dificultad puede acentuarse aún más en la realidad de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial. En segundo lugar, algunas veces la sociedad no toma en serio las decisiones del sujeto con discapacidad, porque supone una carencia de poder que limita su autocontrol y la calidad de sus decisiones sobre su propia vida. Sin embargo, la importancia universal de este derecho es su mejor argumento para defender la acción voluntaria de una persona. No confiar en la autodeterminación de un ser humano es negarlo (Verdugo, s.f.)

Wehmeyer y Metzler (1995, citados por Peralta y González-Torres, 2009) concluyeron que no es posible llevar a cabo conductas autodeterminadas si el contexto (familia, instituciones, comunidad) no ofrece oportunidades para su práctica. Es por esto precisamente que debe garantizarse el fomento de la autodeterminación en los sujetos, aún con mayor énfasis en las personas con discapacidad, por medio del acceso a apoyos efectivos, que permitan un espacio el más amplio posible, de oportunidades de elección. La autodeterminación puede ser promovida, basándose en el principio esencial de “que toda persona, con independencia de su capacidad, puede mejorar su vida si se le ofrecen los apoyos adecuados” (Tamarit, 2001 p. 6), lo que “requiere un cambio importante en la manera de concebir y planificar la provisión de apoyos escolares, sociales y familiares, prestando atención a los roles a desempeñar por los distintos agentes en cada uno de estos contextos.” (Peralta y Arellano, 2014: 67). La autodeterminación, como acción fomentada y practicada, permitirá una adultez con mayores logros en cuanto a la autonomía, la vida independiente, la empleabilidad, el bienestar general, en resumen, una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad, de acuerdo con Verdugo (s.f.), Peralta y Arellano (2014), Abery (2003) y Tamarit (2001)

Educación musical e inclusión

Teniendo en cuenta las ideas expuestas, se hace necesario resaltar la importancia que tiene la promoción de la autodeterminación en las personas con discapacidad a lo largo de su vida, y es a partir de ella que surge la respuesta a la pregunta orientadora del presente artículo, en el que se pretende analizar cuáles son los aportes que la educación musical puede ofrecer a las personas con discapacidad visual para promover conductas autodeterminadas. En el siguiente apartado se revisarán las transformaciones que la sociedad ha realizado en el paradigma de la discapacidad, las cuales han permitido que la educación musical incluya a las personas con discapacidad en procesos musicales no formales, como es el caso del programa “Música para Ver”.

Según Gainza (2003), la educación musical ha tenido una transformación a lo largo del siglo anterior. Los cambios sociales que modificaron la manera de enseñar, impregnaron

también a una educación musical estricta, de conservatorio, donde el fin era el sonido en sí mismo, más no el sujeto que lo producía. Durante la década de los años 80 la educación musical latinoamericana realizó un giro pedagógico importante. Luego de décadas de seguir estrictamente modelos musicales europeos, como los métodos Dalcroze, Orff, Willems, entre otros, en Argentina en los 80s se crea el movimiento “Pedagogías musicales abiertas”, inspirado en los pensamientos del compositor y pedagogo Murray Schafer, y los principios pedagógicos de Freire.

La apuesta de esta postura pedagógica musical alternativa estaba basada en:

“una especie de protesta mediante una acción personalizada, contestataria de la tradición, que revaloriza lo cotidiano, tradicionalmente segregado de la escuela y relegado a los espacios del tiempo libre y la educación no formal” con el objetivo de “liberar el pensamiento y la expresión” (Gainza, 2003:14).

La autora mencionada explica que el movimiento pedagógico pretendía concordar con la necesidad real de los niños y jóvenes de la época en cuanto a su desarrollo musical, promoviendo currículos flexibles, prácticas musicales creativas, que hicieran uso de la experimentación y el descubrimiento personal y grupal como las condiciones naturales para crecer musicalmente. Se interesó además por desarrollar en los futuros educadores musicales y en los estudiantes de música “la capacidad de libre reflexión, que les permitiera elegir y optar libremente” (Gainza, 2003: 20). El saber político que los sujetos consolidan por medio de la educación musical se prima sobre la técnica, la interpretación, el repertorio y el instrumento.

Es así como la música y su enseñanza, se convirtieron ahora en el medio y no en el fin. Se recuperaron las melodías de los ancestros y dio valor a la música folclórica en las aulas, se permitió la creación musical a partir de los niños, y no sólo de los libros. La propuesta se extendió por Latinoamérica, transformando durante las décadas siguientes la enseñanza musical, propiciando la investigación y creación de metodologías de educación musical interactivas, permitiendo el reconocimiento que en la actualidad se le otorga a la educación

musical como estrategia de transformación social.

En este punto es preciso resaltar que la temporalidad de la recién explicada transformación que la educación musical experimentó concuerda con la época de transición del paradigma de rehabilitación al paradigma del modelo social de discapacidad, los movimientos sociales y políticos hacia el reconocimiento de la autodeterminación de las personas con discapacidad, y el avance en investigación y ampliación de servicios hacia la discapacidad bajo esta mirada, proceso detallado en la primera sección de este escrito. Todos estos cambios insinuaron nuevos desafíos a los gobiernos y sociedades acerca del abordaje de la discapacidad, y exigieron la atención de los líderes mundiales hacia el reconocimiento de la discapacidad como asunto de derechos humanos. Finalmente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2006 retó a los países miembros a adecuar, planear, implementar y ejercer control de sus políticas y prácticas hacia la discapacidad. Según Pichott y Vélez (2009), en Colombia los principios de dicha convención fueron recientemente aprobados a través de la Ley 1346 de 2009, que, amparada por el Artículo 13 de la Constitución Política de 1991, se compromete a garantizar la inclusión de todas las personas

“en los diferentes espacios de la sociedad, considerando (...) al ser humano como un ser con derechos y deberes, los cuales deben ser conocidos, asumidos y respetados, para generar un ambiente adaptado y estable para la persona con discapacidad y una relación dialéctica entre el sujeto y el entorno, que promueva un proceso dinámico de adaptación y competencia ocupacional y/o social” (Céspedes 2005, citado en Castro et. Al., 2013:48).

De esta manera, la inclusión de las personas con discapacidad al aula escolar se convirtió en una ley, la cual garantiza el acceso de la población a la educación formal y no formal y la adaptación de currículos, recursos y metodologías de acuerdo a la particularidad. “Ante esta realidad, instituciones de base comunitaria, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales han generado espacios que promueven la inclusión de estos grupos sociales, desde propuestas centradas en el reconocimiento de derechos fundamentales y la generación de espacios que facilitan la participación social en escenarios laborales, escolares, religiosos, artísticos y culturales” (Castro et. Al. 2013: 48).

Como resultado del cumplimiento de esta ley, y de las nuevas miradas que se construían al respecto de la educación musical en Latinoamérica, las personas con discapacidad empezaron a ganar terreno en la participación de formación musical en Colombia. Procesos como el de la Fundación Nacional Batuta involucraron a 200 niños, niñas y adolescentes con discapacidad a sus pre-orquestas a nivel nacional (Castro et. Al. 2013); la Fundación Colsalud, de la ciudad de Pereira, desde el año 2005 creó el Grupo Talentos Colsalud, integrado por 120 niños, niñas, jóvenes y adultos con diferentes discapacidades (Tamayo, s.f.), entre otras iniciativas. Aunque aún muchas personas con discapacidad no pueden acceder a una oferta educativa integral, que garantice su derecho a la educación, los esfuerzos se amplían y lentamente se cierra la brecha y se transita hacia la verdadera inclusión (Meléndez 2002). Es así como “hoy en día puede entenderse la música como un medio para la inclusión social de la población con discapacidad, ofreciendo un escenario que potencia capacidades de acuerdo con los intereses de la persona” (Castro et. Al. 2013: 47).

Música para ver

Bajo estos nuevos paradigmas históricos acerca de la discapacidad y la educación musical es que surge la iniciativa *Música para Ver*, programa de educación musical inicial ofrecido a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad visual (ceguera y baja visión), basado en el aprendizaje de las flautas dulces, el desarrollo vocal, el aprendizaje de musicografía braille y la práctica de un instrumento musical principal a elección del participante. El objetivo de *Música para Ver* es ofrecer un espacio de educación musical de alta calidad para el desarrollo de sus capacidades musicales y ampliar su proyección de vida.

El programa es liderado por la Fundación Uno más Uno, en cabeza de su director ejecutivo, Luis Fernando Gómez, quien realizó un tránsito profesional de empresario del sector de la moda hacia empresario social, luego de perder la visión a causa de una enfermedad visual degenerativa denominada Retinitis Pigmentosa. A partir de ese momento su misión de vida fue aportar a la detección temprana de problemas visuales en los niños y

niñas de Medellín y el Oriente Antioqueño¹³. Más adelante, encontró la forma de unir su misión con su pasión, la música, realizando conciertos de recolección de fondos en asocio con la Orquesta Filarmónica de Medellín. En 2014, en alianza con la Fundación Incolmotos Yamaha, *Música para Ver* se concibió como programa educativo musical no formal. En la actualidad se benefician más de 400 niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el país.

El camino recorrido, aunque corto, ha sido suficiente para develar las capacidades de los participantes del programa, en todo su colorido abanico de posibilidades. En las siguientes líneas se analiza cómo esta práctica musical fomenta en ellos acciones autodeterminadas.

***Música para ver* como práctica para el fomento de la autodeterminación**

Aunque la autodeterminación de las personas con discapacidad es uno de los temas acerca de los que se investiga en la actualidad (Peralta y Arellano, 2014), en el rastreo de bibliografía para la construcción del presente artículo se hizo evidente la ausencia de estudios o escritos acerca de los aportes de la educación musical en la promoción de conductas autodeterminadas en las personas con discapacidad. Dada la experiencia educativa de *Música para Ver*, y de acuerdo a los resultados develados en la sistematización de experiencias de la cual hace parte este artículo, se considera pertinente analizar cómo la práctica musical colectiva favorece el desarrollo de la autodeterminación en niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual. El siguiente relato sirve a tal propósito.

El programa tuvo una experiencia singular con un grupo de 20 niños y niñas con discapacidad visual entre los 9 y 13 años de edad, estudiantes de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, antiguo Colegio de Ciegos y Sordos de Medellín (CIESOR). El grupo había tenido un proceso de dos años de interpretación de las flautas dulces, bajo la responsabilidad pedagógica de quien escribe este artículo. Metodológicamente, el grupo había recorrido un camino musical desde un repertorio muy sencillo al unísono, hasta arreglos a tres líneas melódicas y canto con acompañamiento armónico y percusivo. También había realizado varias presentaciones musicales dentro de su

¹³ Departamento de Antioquia, Colombia.

institución, los cuales se veían como espacios para el reconocimiento de sus habilidades. Sin embargo, tanto el acompañamiento instrumental, como la selección y adaptación de repertorios y las dinámicas de clase, habían sido propuestos y liderados por la docente.

En determinado momento el grupo se enfrentó a un reto novedoso: recibió la invitación para realizar una presentación musical fuera de la institución, en un horario en el que su docente no podía acompañarles. Discutieron varias semanas, intentando determinar la respuesta a la invitación. ¿La rechazaban? Era una gran oportunidad, pero si la tomaban, ¿Cómo realizarían la presentación sin la docente? ¿Sería necesario buscar ayuda, alguien que la reemplazara? ¿Proponían otra fecha? ¿Quién se encargaría de la logística, y de la movilidad de los niños y niñas en un espacio que desconocían?

Finalmente, el interés personal y colectivo por la música les permitió tomar la decisión: “vamos a tocar”. Eligieron un repertorio del ya conocido, y propusieron como posibles directores a algunos niños pertenecientes al grupo, con el objetivo de que estuviesen en frente de cada canción, dirigiendo desde el piano o la percusión. Buscaron a dos adultos que los acompañaran para colaborar con su movilidad. Planearon la ubicación en el escenario, y practicaron varias veces el programa musical, poniendo atención a cada detalle. Al llegar el día, realizaron la muestra musical tal como lo planearon. A la siguiente clase, la euforia era total. Su felicidad radicaba en que le demostraron a su docente de música que ya no necesitan de ella para realizar una presentación musical. A partir de ese momento, cada vez que hay una oportunidad, se les motiva para que ellos gestionen, lideren y propongan nuevas presentaciones, elijan el repertorio, y modifiquen las interpretaciones musicales con libertad. Ahora la docente es su colaboradora, su acompañante, su ayuda. No dependen de ella.

Este ejemplo describe sólo un momento de muchos otros, en los que cotidianamente se genera la oportunidad para el desarrollo de la autodeterminación dentro de las clases de música del programa, en el que se hace notorio el ejercicio de la autonomía, la autorregulación, el empoderamiento y la autoconfianza. El proceso educativo musical fomenta estas características de la autodeterminación en los estudiantes porque se basa en cinco principios, que se explican a continuación.

En primer lugar, una de las principales actividades que permiten el desarrollo de la autodeterminación en los niños, niñas y adolescentes de *Música para Ver* es la participación en la planificación del proceso educativo en un entorno que valora la colectividad, lo que según Abery (2003) y Wehmeyer & Abery (2013) mejora la oportunidad de elección, a comparación de los procesos educativos individuales y poco participativos. Cuando un sujeto se enfrenta al aprendizaje de un instrumento musical, la acción misma de interpretarlo modifica sustancialmente sus propias concepciones sobre sí, sobre los otros, y sobre el nosotros, puesto que uno de los principios de *Música para Ver* es el aprendizaje en grupo. Se observa en las clases que poco a poco, mediante la interacción con el instrumento y con los pares, se tejen significados que hacen aflorar la participación personal y colectiva.

En segundo lugar, la oportunidad de aprender una nueva habilidad es uno de los indicadores que está directamente relacionada con el desarrollo de la autodeterminación. Según las investigaciones de Wehmeyer, Abery, Mirhaug & Stancliffe (2003), las personas con discapacidad “tienen significativamente menos oportunidades de aprender, practicar y refinar las capacidades personales relacionadas con la autodeterminación, por lo que las medidas de la capacidad pueden estar enmascarando cuestiones relacionadas con la oportunidad” (p. 9). *Música para Ver* se ha constituido en uno de los apoyos que permite la exploración y el desarrollo de las habilidades musicales y artísticas de los participantes, con metodologías adaptadas a sus necesidades, sin restricción de edad ni de discapacidades asociadas.

En tercer lugar, la autodeterminación es fomentada cuando se permite que el sujeto sea consciente de su poder de ser autónomo. Ese descubrimiento de sí mismo es subjetivo, cada ser encuentra su autonomía de diferentes formas. En *Música para Ver* la música ha sido la herramienta, la estrategia, que ha permitido a los participantes reconocer el sonido como una nueva forma de verse a sí mismos y a su entorno, una ventana para leer su realidad, para ser, hacer y estar en el mundo, y de visualizar su futuro. Además, el placer de la interpretación instrumental y vocal ha sido un detonante en la búsqueda de la autonomía, que los motiva a superar los obstáculos que el entorno ha impuesto sobre su condición, tanto en la movilidad y el acercamiento a espacios desconocidos, como en la toma de decisiones basadas en sus intereses. De acuerdo con Wehmeyer & Abery (2013), “hay evidencia suficiente para apoyar

las intervenciones para enseñar o promover la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y logros, y las habilidades de autodefensa como prácticas efectivas para promover la autodeterminación” (p. 9).

En cuarto lugar, recibir un instrumento musical conlleva a la práctica del uso del derecho y del deber: como sujeto, el participante es consciente del privilegio que tiene al poseerlo, explorarlo y aprovecharlo, a la vez que reconoce la exigencia del cuidado, la protección y la responsabilidad de darle el uso correcto al tocar (Gómez, 2009). Luego de la práctica cotidiana, la significación de esa posesión se demuestra en el sentimiento subjetivo hacia él, convirtiéndolo en parte de su nueva dinámica personal, y generando una opción en el agenciamiento de su tiempo libre (Tamarit, 2001). Aceptar éste proceso, asumirlo encuentro tras encuentro, día tras día, fortalece su autorregulación, a medida que la práctica musical se hace continua. En determinado momento, al tocar frente al público, la música y el instrumento se convierten en un nuevo canal de comunicación y placer (Gómez, 2009). Ese corto espacio de reconocimiento estimula y refuerza en el sujeto el ejercicio de autodeterminación, la cual ejerció cada día, eligiendo en la cotidianidad uno u otro camino, para persistir en la ejecución del instrumento, y le hace proponerse nuevos retos musicales, que a su vez generan otros niveles de exigencia y nuevas opciones para decidir. Esto halla resonancia con lo que Tamarit denomina “Plan personal de progreso” (2001:7), que permite el desarrollo de la autodirección como habilidad central en el desarrollo personal y la autodeterminación en un sujeto, posibilitando el ajuste de las expectativas personales y las disposiciones contextuales en la consecución de sus metas. La continuidad de este ciclo convierte sus capacidades en potencialidades, transformando su mirada hacia las diferencias orgánicas, psicológicas, emocionales y sociales que están implícitas en su condición de discapacidad.

Finalmente, el proceso de equilibrar los intereses personales y lograr la armonía del colectivo en esa cotidianidad le permite reconocerse igual a todos, con capacidad de crear, sentir e interpretar, y a la vez único, importante, partícipe (Gómez, 2009). Para un grupo humano cuya voz está siendo apenas reconocida en la sociedad colombiana, como es el de las personas con discapacidad, éste encuentro se torna aún más valioso, permitiendo un

tránsito de la dependencia hacia la Interdependencia: “Cada músico (...) es él con su instrumento, pero todos dependen de él, y él a su vez depende de todos los otros” (Barenboim, 2002). En *Música para Ver* los participantes realizan actos espontáneos que aportan a la consecución de una meta individual y colectiva, y se estimula la búsqueda y ofrecimiento de apoyo ante una acción, lo que es un indicador de acciones autodeterminadas, según Tamarit (2001:8).

En conclusión, la pertenencia a un proceso musical juega un papel importante en las personas con discapacidad visual, porque no sólo los empodera, sino que también los sitúa en una perspectiva proyectiva, modificando su visión de futuro y promoviendo la persistencia en el cumplimiento de sus metas y planes deseables.

Un ambiente educativo y musical que estimula la autodeterminación

La práctica musical colectiva, cuando es propiciada en un ambiente creativo y sensible, cercano a los principios pedagógicos de las “pedagogías musicales abiertas”, como es el caso de *Música para Ver*, puede fomentar momentos pedagógicos y artísticos para enfrentar el propio temor y el impuesto por el entorno, especialmente el que ha prevalecido en la condición de discapacidad. Hacer música está directamente ligado a la independencia, a la búsqueda de su propia interpretación. El auto reconocimiento de los logros musicales crea conciencia de la necesidad de ayuda, mas no de una dependencia absoluta.

Un ambiente educativo musical que fomenta la autodeterminación es aquel que permite relaciones horizontales, significativas y recíprocas, que valora las subjetividades con su autenticidad, que promueven la solidaridad, que es propositivo, equitativo y comunicativo, que busca el respeto, el afecto y el vínculo, que permite el liderazgo de todos los actores, que ofrece la información por adelantado, que genera oportunidades y respeto por la diversidad, que estimula la participación en un contexto libre de amenaza y que mantiene la autoestima de los involucrados (Tamarit, 2001; Gadberry & Harrison, 2016).

El docente de música que desee propiciar la autodeterminación en su ejercicio musical y

educativo, debe ser partidario de ésta, dar la oportunidad a los músicos en formación de ejercer control, asegurarse que asuman las responsabilidades y experimenten las consecuencias positivas y negativas de sus decisiones, promover la comunicación de lo que están pensando al tomar una decisión y evaluarla, entre otras actitudes (Abery, 2003).

“Los profesores son sin duda los principales agentes educativos para promover la conducta autodeterminada. Sus creencias y actitudes se reflejan en el modo de enfocar su práctica docente y su motivación para formarse y poner en marcha las estrategias didácticas que son necesarias para facilitar esta conducta” (Peralta y González-Torres, 2009 p.187)

Reflexiones finales

A pesar de ser uno de los temas que genera interés investigativo en la actualidad, según Wehmeyer & Abery (2013) la autodeterminación de las personas con discapacidad requiere aún de la exploración investigativa en algunos aspectos, tales como el impacto de las intervenciones sociales y educativas en diferentes culturas de acuerdo a su etnia y lengua, los impactos del ambiente familiar en las acciones autodeterminadas y la autodeterminación en niños en edad escolar y en personas adultas. “Es necesario que haya más investigación para desentrañar el impacto del ambiente en estos factores” (p.10). En este aspecto, se considera importante realizar estudios empíricos acerca del impacto de la educación musical y/o artística en la autodeterminación de las personas con discapacidad en sus diferentes momentos vitales.

Finalmente, es importante resaltar la necesidad de realizar futuros procesos investigativos y reflexivos hacia la enseñanza de la musicografía braille y su impacto en la autodeterminación de las personas con discapacidad visual que deciden su proyecto de vida hacia la música, lo que toma mayor relevancia al considerar el poco material musicográfico existente, las escasas propuestas pedagógicas para este tipo de escritura musical y el desconocimiento de los docentes de música al respecto.

La aspiración de este escrito ha sido aportar desde la academia, la investigación y la experiencia pedagógica de Música para Ver, una reflexión a los educadores musicales que

inician la travesía de diseñar y adaptar programas musicales hacia la discapacidad visual en Colombia, que motive el diálogo de saberes y que provoque nuevas preguntas acerca de la educación musical en relación al fomento de la autodeterminación.

Referencias

- Abery, B. (2003) *Autodeterminación y sordoceguera*. Traducido por Karen María Berríos Mathie. San José – Costa Rica.
- Baremboin, D. (2009). *El sonido es Vida. El poder de la música*. Ed. Norma, Colombia.
- Castro, E. Bocanegra, K. Garzón, G. González, A. Hernández, H. Maldonado, H. Pachón, S. Simbaqueba, A. Triana, D. (2013) *Análisis bibliométrico sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad haciendo uso de la música como herramienta central*. *Ciencia y Salud*, 11 (1): 45-58.
- Gadberry, A. & Harrison, A. (2016) *Music therapy promotes self-determination in young people with autism spectrum disorder*, *International Journal of School & Educational Psychology*, DOI: 10.1080/21683603.2016.1130580
- Gainza, V. (2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie “Documentos de Trabajo”. Escuela de Educación Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Gainza, V. (2002) *Pedagogía musical – Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Ed. Lumen, Buenos Aires.
- Gómez, M. R. (2009). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(9), pp. 649-668
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: gLARp/ IIPD/IIP-UCr
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI, Madrid.
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Peralta, F. y González-Torres, C. (2009). *El movimiento hacia la autodeterminación personal: antecedentes y estado actual*. Trabajo presentado en el XV Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia la una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX hasta nuestros días (pp. 181-192). Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- Peralta, F. & Arellano, A. (2014). *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España*. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- Pichott, A. Velez, J. (2009) *¿Se garantiza el Derecho Fundamental a la educación a los niños en situación de*

discapacidad sensorial visual de la ciudad de Medellín en lo referido a los procesos de integración acceso y permanencia en la educación formal? Proyecto de grado monografía. Facultad de derecho y ciencias políticas, Universidad de Antioquia.

Tamarit, J. (2001) *Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental*. Equipo CEPRI. Madrid Publicado en: Verdugo y Jordán de Urríes (Eds Apoyos, autodeterminación y calidad de vida) Mesa de Ponencias: Autodeterminación en personas con graves afectaciones: la utopía posible. Salamanca: Amarú

Tamayo, M. (s.f.) *Procesos de formación musical como estrategia pedagógica para la inclusión social en niños y jóvenes con discapacidad cognitiva y sensorial en la ciudad de Pereira pertenecientes al grupo musical "Talentos Colsalud" de la Fundación Colsalud*. Pereira – Risaralda.

Torres, M. C. G., & Peralta, F. (2006). Autodeterminación y discapacidad: Antecedentes y estado actual de un nuevo paradigma en la educación especial. *Revista Española de Pedagogía*, 231, 275-288.

Verdugo, M. (s.f.) *Autodeterminación y calidad de vida en las personas con discapacidad. Propuestas de acción*. Recuperado de:

<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/CALIDAD%20DE%20VIDA%20Y%20BUENA%20PRACTICA/Autodeterminacion%20y%20calidad%20de%20vida%20en%20las%20personas%20con%20discapacidad%20-%20Verdugo%20-%20articulo.pdf>

Wehmeyer, M. & Abery, B. (2013). *Self-Determination and Choice. Intellectual and developmental disabilities*. 51. 399-411. 10.1352/1934-9556-51.5.399. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259199778_Self-Determination_and_Choice

Wehmeyer, M. Abery, B. Mithaug, D. Stancliffe, R. (2003) *Theory in self-determination: Foundations for Educational Practice*. Charles C Thomas Publisher, Illinois.

¿Discapacidad o Incapacidad Social?

Norvei Ruiz¹⁴

Resumen

“Música para Ver: Sistematización de la Experiencia”, es un trabajo investigativo que, bajo la metodología sistematización de experiencias, se aproximó al programa “Música para Ver”, el cual brinda formación en iniciación musical a niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual, a fin de develar las transformaciones subjetivas de los participantes en la ciudad de Medellín entre los años 2014-2016, reconocer los alcances del programa y potenciar sus estrategias; uno de los hallazgos reveló que las familias deben hacer frente a una serie de prácticas excluyentes instaladas en la sociedad y en las instituciones que limitan las posibilidades de las personas con discapacidad, esto sirvió de punto de partida para la escritura del presente artículo que pretende evidenciar, por medio de la revisión no exhaustiva de literatura sobre discapacidad, cómo ésta tiene que ver con la incapacidad presente en la sociedad para permitir la participación de los sujetos que la viven y no exclusivamente con un asunto de salud, concluyendo, tras la aproximación al enfoque de las capacidades humanas, que éste contribuye a comprender y abordar la discapacidad, así como a superar la denominada incapacidad social.

Palabras clave: Discapacidad, Persona con discapacidad, Enfoque de capacidades

Abstract

"Music to See: Systematization of Experience", is a research work that, under the systematization of experiences methodology, approached the program "Music to See", which provides training in musical initiation to children and adolescents with visual disabilities, in order to unveil the subjective transformations of the participants in the city of Medellín between 2014-2016, recognize the scope of the program and strengthen its strategies; one of

¹⁴ Profesional en Desarrollo familiar y estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo humano *CINDE-Universidad de Manizales*.

the findings revealed that families must face a series of exclusionary practices installed in society and institutions that limit the possibilities of people with disabilities, this served as a starting point for the writing of this article that seeks to highlight , through the non-exhaustive review of disability literature, how this has to do with the disability present in society to allow the participation of the subjects who live it and not exclusively with a health issue, concluding, after approaching the approach to human capabilities, which helps to understand and address disability, as well as overcome the so-called social disability.

Key words: Disability, Person with disability, Approach of abilities

Introducción

La intencionalidad del presente artículo es develar, a partir de la revisión no exhaustiva de literatura sobre discapacidad, la incapacidad presente en la sociedad contemporánea que obstaculiza la participación de las personas con discapacidad.

Antecede al propósito mencionado, la sistematización de la experiencia del programa “Música para Ver” realizada por estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, que ofrecen en convenio la Universidad de Manizales y el CINDE, en el contexto de la Línea Ambientes Educativos, perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades. El programa mencionado es desarrollado en alianza por la fundación Uno más Uno y la fundación Incolmotos YAMAHA, y brinda formación en iniciación musical a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual en la ciudad de Medellín y varios municipios del departamento de Antioquia en Colombia.

Uno de los hallazgos develados por la sistematización del programa Música para Ver, relacionado con el rol de la familia de las personas con discapacidad, puso en evidencia la lucha constante de éstas debido a las múltiples barreras con las que se encuentran cuando intentan favorecer la participación de sus familiares con discapacidad en distintos ámbitos, en este caso el educativo, lo cual generó el interrogante sobre si la discapacidad tiene que ver

exclusivamente con la condición particular del sujeto que la vive o también se ve reforzada por factores presentes en el contexto que habita, y, de ser así, cómo contribuir a la transformación de tales factores.

Acto seguido, se definieron los descriptores “Discapacidad” “Persona con discapacidad” “Modelos de atención a la Discapacidad” “Desarrollo humano” y se realizó el rastreo a través de bases de datos académicas que alojan publicaciones de revistas indexadas,, repositorios de universidades como la UPB en Colombia y publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud, priorizando fuentes primarias en español, afines al propósito principal del presente trabajo.

Con los hallazgos, producto del anterior rastreo, se hará a continuación una aproximación a los principales modelos de atención a la discapacidad, luego se dará una mirada a la manera como se entiende la discapacidad en la actualidad para tratar de responder a la pregunta: ¿Es la discapacidad una limitación exclusiva de las personas que la viven, o se relaciona con factores que incapacitan a la sociedad para permitir su participación e integración en el contexto que habitan? Finalmente se hará una aproximación al enfoque de las capacidades humanas, con el fin de identificar elementos que aporten a la transformación de las maneras como se entiende y aborda la discapacidad.

Modelos de Aproximación a la Discapacidad

La discapacidad es un fenómeno inherente a lo humano, cuya comprensión y tratamiento ha evolucionado de acuerdo a los paradigmas predominantes en cada momento de la historia, por ejemplo, en las antiguas Grecia y Roma, cuando la discapacidad se evidenciaba desde el nacimiento, era frecuente el infanticidio o el abandono del niño con discapacidad, debido a que ello era observado como un castigo divino a causa de un pecado, creencia que se vio reforzada luego por el cristianismo y permaneció hasta la edad media, (Rodríguez 2010, pp.14-15).

Agustina Palacios (2008), en su trabajo *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, describe básicamente tres modelos con los cuales a lo largo de la historia se ha entendido y tratado la discapacidad:

Al primero lo define como **modelo de prescindencia** (p.26), en el cual, por razones animistas, como las ya mencionadas anteriormente, retomando a Rodríguez (2010), o por la consideración socialmente generalizada de que las personas con discapacidad no eran útiles, se prescindía de ellas, ya fuera por marginación, ocultamiento, o en el peor de los casos, por aniquilamiento como en el caso del holocausto nazi (Disability Rights Advocates, 2001). Una de las más comunes, tiene que ver con las prácticas eugenésicas relacionadas con la idea de mejorar la raza humana, acerca de la cual Villela & Linares (2011), en su trabajo de revisión titulado “Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta” concluyeron que históricamente han existidos tres elementos constantes que la han alimentado: “a) la idea de que es posible perfeccionar al ser humano, b) la existencia de subhumanos, es decir seres que no son considerados como personas, y c) la idea de perfección biológica y psicológica ligada al progreso en distintos sentidos sociales”, (p.190)

El segundo **modelo** descrito por Palacios (2008) es el **rehabilitador**, el cual plantea que:

Las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). En este, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles o innecesarias, en la medida en que son rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forzar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. (p.26)

Este modelo también se denomina **médico**, de acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), (2001, p.32), publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Podría decirse que bajo este modelo se favorece una visión del sujeto con discapacidad como enfermo o anormal, y por ende, en desventaja frente a unas mayorías sanas y normales. Un individuo que sólo mediante la intervención médica tiene la posibilidad de acceder a un entorno diseñado según las necesidades de esas mayorías y nunca, o casi nunca, adecuado a su condición particular.

El tercer **modelo** mencionado por Palacios (2008) es el **social**, este considera que:

Las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual magnitud que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia (p. 26).

Este modelo integra, tanto el reconocimiento de la persona independientemente de la diferencia, como el respeto de sus derechos fundamentales, pues, si bien reconoce que la discapacidad está ligada a un factor de salud propio del individuo, y por lo tanto amerita que la ciencia médica continúe haciendo lo pertinente a fin de mejorar sus condiciones de vida, también aporta las bases para considerar que ésta es una construcción social, cuyo abordaje requiere del compromiso de la sociedad civil y del Estado, en tanto garante del bienestar de sus ciudadanos, para incidir directamente sobre los factores ambientales, actitudinales y legales que posibilitan o impiden su libre participación en todos los ámbitos de la vida.

La Discapacidad Hoy

La OMS (2001), tal como lo plantea en la CIF, se basa, por un lado, en el modelo rehabilitador para definir la discapacidad y considera que esta es “...un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (p.32), y por otro lado, en el modelo social de la discapacidad, cuando afirma que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social”, (p. 32).

En concordancia con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2006), en el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, atribuye al sistema social, responsabilidad directa en la aparición, o no, de limitaciones para la participación de las personas con discapacidad al manifestar que la discapacidad “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”.(p.1)

Así, una aproximación al tema de la discapacidad a partir del modelo social de la discapacidad, puede resultar compleja debido a las múltiples formas en que esta se presenta y a las particularidades de los contextos y dinámicas sociales de los territorios, cuyo abordaje supone tomar en cuenta que:

El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. Como se ha indicado anteriormente, los Factores Contextuales incluyen tanto factores personales como factores ambientales. (...) Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. El “constructo” básico de los Factores Ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal. (OMS, 2001, pp. 12,13)

Sin desconocer lo planteado por la OMS a través de la CIF, y más con un interés pedagógico, la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (CONCEMFE) (2013), en la Guía sobre Discapacidad y Desarrollo, menciona que generalmente la discapacidad se clasifica en seis categorías:

Discapacidad motora: Cubre todos los trastornos que pueden causar deterioro parcial o total de las habilidades motoras, incluyendo la parte superior y/o inferior del cuerpo (dificultades para caminar, dificultad en el mantenimiento o el cambio de posición, y en la manipulación o la realización de determinadas acciones). Algunas discapacidades motoras de origen cerebral también pueden causar dificultades para expresarse, sin deterioro de la capacidad mental.

Discapacidad visual: Se refiere a las personas ciegas y también, en la mayoría de los casos, a las personas con trastornos severos de la visión. En algunas profesiones una persona daltónica puede ser reconocida como una persona con discapacidad.

Discapacidad auditiva: La pérdida de audición total es poco frecuente pues, al igual que con la discapacidad visual, la mayoría de las personas con discapacidad auditiva tienen “audición residual” que puede ser mejorada gracias al impulso de los audífonos. Dependiendo de las circunstancias, esta discapacidad puede llevar a dificultar la expresión por vía oral. Un buen número de personas sordas utilizan la lengua de signos y la lectura de labios para comunicarse.

Discapacidad intelectual: La discapacidad intelectual representa una dificultad en la comprensión y una limitación de la velocidad de las funciones mentales en términos de la comprensión, el conocimiento y la percepción. Estas discapacidades ocurren en diferentes grados y pueden ser perjudiciales para el proceso de retención de conocimientos, la atención, la comunicación, la autonomía social y profesional, la estabilidad y el comportamiento emocional.

Discapacidad psíquica: No es posible una definición comprensible, especialmente porque la terminología usada para describirla (neurosis, psicosis...) exige un alto conocimiento psiquiátrico. Sin embargo, se puede decir que las personas con dificultades psíquicas sufren de un malestar que se traduce, a veces, en conductas perturbadoras para los demás porque son diferentes de las costumbres y hábitos considerados normales.

Enfermedades discapacitantes: Todas las enfermedades respiratorias, cardiovasculares, digestivas y parasitarias (por ejemplo, diabetes, hemofilia, SIDA, cáncer, hipertiroidismo) pueden entrañar deficiencias o limitaciones en diversos grados. La enfermedad puede ser temporal, permanente o progresiva. Casi la mitad de las enfermedades discapacitantes tienen un origen respiratorio o cardiovascular. (p.33).

Se reconoce en la actualidad una serie de avances en materia de diseño e implementación de programas y políticas públicas a favor de las personas con discapacidad, los cuales, podría pensarse, obedecen en gran medida a los aportes del modelo social de la discapacidad. A continuación, se citan algunas leyes, normas y disposiciones legales que en tal sentido se han dado en el contexto colombiano:

Convención sobre los Derechos del Niño - ONU, 1989, Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 12 de 1991. Ratificada el 28 de enero de 1991. Promulgada por el Decreto 94 de 1992, por el cual se promulgan la Convención sobre los Derechos del Niño y la reserva formulada por Colombia respecto de su artículo 38, numerales, 2o. y 3o. En vigencia para Colombia desde el 28 de febrero de 1991.

Declaración de Cartagena de Indias, 1992, relacionada con Políticas integrales Para las personas con discapacidad en el área iberoamericana.

Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad - OEA (...) Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 762 de 2002. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003. Ratificada por Colombia el 11 de febrero de 2004. En vigencia para Colombia a partir del 11 de marzo de 2004.

Convención de las Personas con Discapacidad – ONU, Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 1346 de 2009. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-293 de 2010. Ratificada por Colombia el 10 de mayo de 2011. En vigencia para Colombia a partir del 10 de junio de 2011.

Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Respecto a las a personas con discapacidad se refiere en Art. 13. Sobre enfoque diferencial. Art 51. Medidas en materia de educación. Art. 114. Atención preferencial. Art. 123. Medidas de restitución en materia de vivienda y Art. 136 sobre programas de

rehabilitación.

Ley 1753 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” el cual ordena que los referentes técnicos pedagógicos deberán contener estándares de inclusión y accesibilidad dando cumplimiento al artículo 11° de la Ley 1618 de 2013 y acorde al artículo 24° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus ajustes razonables, además contempla la Atención Intersectorial para la discapacidad (Art.81), Atención integral a la primera infancia en modalidad comunitaria y FAMI (Art.83), así como Recursos de inversión social en cultura y deporte (Art.85).

Ley Estatutaria 1757 2015, por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática. Artículo 79. Composición del Consejo Nacional de Participación Ciudadana incluirá un representante con discapacidad.

Resolución 7155 2016, por la cual se modifica la Resolución 5929 de 2010 que aprueba los lineamientos técnico-administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerado. (Ministerio de Salud y Protección social, 2017, pp.3-9)

No obstante, este amplio marco normativo, en la práctica persisten aún barreras de tipo cultural, legal, religioso y demás, en momentos en que las familias buscan contribuir al desarrollo integral de sus miembros con discapacidad o cuando éstos mismos, en ejercicio libre de su autonomía, intentan integrarse a su contexto y se ven limitados por las escasas oportunidades que este les ofrece.

¿Discapacidad o Incapacidad Social?

Sin desconocer lo antes mencionado, llama la atención que las personas con discapacidad presentan múltiples desventajas en relación con quienes no la tienen, debido a que, según expresa el Informe Mundial sobre la Discapacidad, elaborado por la OMS (2011),

frecuentemente se encuentran con diversos obstáculos discapacitantes, entre los que mencionan: políticas y normas insuficientes, que no toman en cuenta las particularidades de las personas con discapacidad y el poco interés en el cumplimiento de las que están formuladas. Asimismo, se hace referencia a las actitudes negativas en contra de las personas con discapacidad por parte de maestros, empleadores, familiares y demás, producto de las creencias y prejuicios que aún se mantienen acerca de la discapacidad.

Lo anterior pone de manifiesto que los denominados obstáculos discapacitantes obedecen a una serie de prácticas sistemáticas instaladas en el aparato gubernamental y, en general, en la sociedad, que se traducen en profundas afectaciones de las condiciones de vida de la población con discapacidad, tal como lo revela el ya citado Informe Mundial sobre la Discapacidad, cuando afirma que la población con discapacidad tiene: “Peores resultados sanitarios, (...), peores resultados académicos, (...), menor participación económica, (...), tasas más altas de pobreza, (...), mayor dependencia, (...) y participación limitada, (...)” (OMS, 2011, pp. 11,12).

En relación con las personas con discapacidad visual, que es el grupo atendido en el Programa “Música para Ver” y cuya sistematización sirve de base para la escritura de este artículo, ocupan el mayor número entre la población con alguna discapacidad. Al respecto, Suárez (2011), en alusión al Reporte Mundial de Discapacidades de la OMS del año 2010, refiere que:

Cerca del 10% de la población mundial posee una discapacidad (aproximadamente 650 millones de personas); de esta cifra, la discapacidad visual y la ceguera suman más o menos 314 millones de personas (48% del global de discapacidad). Por tanto, el 4% de la población mundial tiene discapacidad visual o ceguera (p. 171).

Esto, en concordancia con lo expuesto por el citado Informe mundial sobre la discapacidad de la OMS (2011), deja ver la alta probabilidad que tiene un significativo porcentaje de personas con discapacidad visual de quedar por fuera de la atención estatal y con pocas oportunidades de acceso a condiciones de vida digna, particularmente cuando las familias no cuentan con los recursos necesarios para garantizarles la atención requerida.

En el sentido anterior, Castellanos, Álvarez, Pérez, Carrión & Ladino (2008), basados en el Censo poblacional de 2005, manifiestan que, para ese año en Colombia, la población con discapacidad visual era de 1.134.085, distribuidos en 876.597 hogares. Los mismos autores ponen de manifiesto que el Índice de calidad de vida de estos hogares estaba 4,8 puntos porcentuales por debajo de aquellos en los que no había una persona con discapacidad visual; que el 4,62% de quienes viven en lugares de alojamiento especial, son personas con discapacidad visual y el 13,2% de las personas con dicha condición, vive en hacinamiento. Asimismo, anotan que el 14,2% de los adultos mayores y el 8,9% de niños y niñas con discapacidad visual padecían hambre y refieren que, el 17,8% de los niños y niñas y el 17,2% de los jóvenes con discapacidad visual no aparecían registrados en el Sistema general de seguridad social.

En relación con la educación, Castellanos, Álvarez, Pérez, Carrión & Ladino (2008), observaron que la inequidad de oportunidades educativas de la población con discapacidad visual mayor de 15 años es de 2,65 años.

Y con respecto a la ocupación, revelaron que el 27,35% de la población con discapacidad visual se dedicaba a la realización de oficios domésticos en su hogar frente a un 30% que manifestó estar empleada; el 2,43% se declaró desempleada, mientras que el 65% dijo estar estudiando y el 8,62% presentó limitación permanente para trabajar. (pp. 20-31).

Lo enunciado, corrobora que, tal como lo plantea el modelo social de la discapacidad, ésta no tiene que ver exclusivamente con un asunto de salud que afecta al sujeto, sino también con la incapacidad presente en la sociedad para reconocer su condición y brindarle las oportunidades que se requieren para el desarrollo de sus capacidades. Una sociedad con rasgos, aún, del modelo de prescindencia, que margina a quien es considerado diferente y le coarta la libertad para el desarrollo de sus potencialidades y el goce efectivo de sus derechos.

Superar esta incapacidad social, supone la necesidad de adoptar un modelo integrador que tome en cuenta no solo factores fisiológicos, sino también sociales, económicos, políticos, y demás, con el fin de entender cómo estos en conjunto, posibilitan la aparición de condiciones

que favorecen o no, el desarrollo de la población con discapacidad.

A continuación, se hace una aproximación al enfoque de las capacidades humanas del cual puede afirmarse que, en concordancia con el modelo social de la discapacidad, aporta elementos teóricos para trascender la incapacidad manifiesta en el aparato social contemporáneo

El Enfoque de las Capacidades Humanas y la Discapacidad

El enfoque de capacidades humanas, como se conoce en la actualidad, fue planteado inicialmente por el nobel de economía Amartya Sen, y luego adoptado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para elaborar el Informe de Desarrollo Humano a partir del año 1990 (Bedoya, 2010, p. 277). En este informe el desarrollo humano se define como:

Un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles de desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles” (PNUD, 1990, p. 36).

El enfoque de las capacidades humanas propuesto por Sen y ampliado por la filósofa Martha Nussbaum, tal como lo describe Moreno (2010), plantea tres categorías, “funcionamientos, capacidades y agencia” (p. 156). Sobre la categoría funcionamientos dice que “son las diversas cosas que las personas pueden valorar hacer o ser” (p.156), acerca de la categoría capacidades manifiesta que “son las variadas combinaciones de funcionamientos (seres y haceres) que una persona puede lograr” (p.156) y de la categoría agencia afirma que “es la habilidad para lograr las propias metas que uno considera valiosas” (p.156).

En este sentido, se puede decir que, una de las principales contribuciones del enfoque de las capacidades humanas para la superación de la incapacidad social frente a la discapacidad,

especialmente a partir del análisis de Martha Nussbaum, tiene que ver con el replanteamiento hecho por este enfoque al concepto de calidad de vida, asociándolo a la libertad de una persona para escoger lo que puede ser y hacer, trascendiendo la lógica de la sociedad de consumo que ha contribuido a valorar a las personas según su capacidad para producir y consumir bienes y/o servicios, y establece una ruptura con los modelos de desarrollo tradicionales centrados exclusivamente en el crecimiento económico, para proponer en su lugar, un modelo desarrollista que considera a las personas el centro del desarrollo, en el que, tanto el Estado como la sociedad civil, sean corresponsables de proveer a las personas con discapacidad las opciones y recursos necesarios que les permitan elegir lo que quieren ser y hacer (Moreno, 2010, p.59).

Sin embargo, Nussbaum, en vista de que la filosofía política moderna sigue atravesada por paradigmas clásicos que no consideraban la participación de las personas con discapacidad, plantea varios requerimientos para la aplicación del enfoque de las capacidades humanas, entre otros, una revisión de la teoría liberal en, por lo menos, tres de sus aspectos primarios: “la noción kantiana de persona, (...) la medida de Hume de circunstancias de justicia, y (...) la idea contractualista de la ventaja mutua como el propósito de la cooperación social”, (Nussbaum 2007, citada en Moreno 2010, p.160).

El primer aspecto debe ser revisado debido a que, de acuerdo a Nussbaum, “todos los seres no son racionales, o no debe ser esa la condición para lo humano, sino que por el solo hecho de ser humano debe ser visto como tal sin pedírsele que tenga ciertos requisitos”. (Moreno 2010 p.160).

El segundo aspecto, demanda revisión porque, según lo menciona Moreno (2010), en alusión a Nussbaum (2007): “nadie es completamente independiente, siempre somos dependientes de manera temporal y parcial, así que es importante resaltar la importancia del cuidado en tiempos de dependencia” (pp.160-161).

Y el tercer elemento, la idea contractualista de la ventaja mutua como el propósito de la cooperación social, lo que es necesario revisar, porque en palabras de Moreno (2010),

referenciando a Nussbaum (2007):

La noción clásica de Locke cuya idea de un contrato es aquella acordada en una situación inicial imaginaria por personas “libres, iguales e independientes”, es bastante inconveniente para las personas con discapacidad, -especialmente la mental o severa-, dado que no ponen en consideración el hecho de que no son iguales, en la mayoría de los casos; son dependientes y gozan de una mínima libertad, si es que tienen alguna. (p.161).

Cabe resaltar, que el enfoque de las capacidades humanas ha tenido aceptación en diversos contextos (Pérez, 2013; Dubois 2008), y ha contribuido de manera significativa a repensar los conceptos de desarrollo y pobreza a nivel mundial, pero dado el interés marcado de este enfoque en los individuos (Dubois 2008 p. 37), su adopción en el ámbito de las políticas públicas, diseñadas casi siempre para la colectividad, puede resultar compleja y, podría pensarse, utópica, aún más en el caso de las personas con discapacidad, debido tanto a las particularidades de los sujetos, como a la amplia gama de discapacidades, y a lo que, en la misma línea, anota Urquijo (2014), “la capacidad no puede ser observada directamente, pues los datos que se necesitan para medir el conjunto de capacidades son muy extensos y se presentan dificultades en obtener toda la información” (p.78). Esta dificultad es reconocida por el mismo Sen (Urquijo 2014; Moreno 2010), sin embargo, no debería constituirse en impedimento para intentar su aplicación práctica, pues como afirma Arrieta (2009), citado por Moreno (2010):

El alcance del enfoque de las capacidades permite enriquecer conceptos claves como el desarrollo humano, los derechos humanos, el sentido de la igualdad, las necesidades básicas, la calidad de vida, el capital humano y la renta básica de ciudadanía, aspectos que preocupan a la ética social y a la filosofía política en general (p.159).

Además, en sintonía con lo planteado aquí, puede contribuir a que el sistema social supere la mencionada incapacidad social que obstaculiza la participación de las personas con discapacidad, mediante un cambio de perspectiva del sujeto con discapacidad como alguien carente e improductivo, a la visión de un sujeto capaz y con pleno derecho a disfrutar plenamente de todos los ámbitos de dicho sistema.

Conclusiones

Lo observado hasta aquí, permite concluir que, si bien la discapacidad es un fenómeno inherente a lo humano, las maneras de entenderla y abordarla han variado a la par de los paradigmas predominantes en cada momento de la historia.

La literatura consultada deja ver que han sido principalmente tres modelos los que han servido para entender y tratar la discapacidad, el de prescindencia, el de rehabilitación o médico y el social, de los cuales, los dos últimos han contribuido significativamente a mejorar la salud e integración de las personas con discapacidad, pero dado el frecuente rechazo, indiferencia y exclusión sistemática en contra de las personas con discapacidad, es evidente que el modelo de prescindencia aún está instalado en la sociedad contemporánea.

De acuerdo a lo planteado por el modelo social de la discapacidad, muchas de las barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad cuando intentan participar en cualquier sistema social obedecen a limitaciones impuestas por estos mismos sistemas, lo que pone de manifiesto que, efectivamente, existe cierta incapacidad social, producto, en gran medida, de la manera como tradicionalmente se ha concebido la discapacidad, que impide propiciar las condiciones requeridas por esta población en su proceso de integración.

Finalmente, puede afirmarse que el enfoque de las capacidades humanas propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, amplía el horizonte reflexivo del modelo social de la discapacidad y provee bases conceptuales y metodológicas para entender y abordar la discapacidad a partir de la observación del desarrollo como libertad.

Recomendaciones

Lo expuesto hasta aquí y los hallazgos en la sistematización de la experiencia del Programa Música para Ver, permiten recomendar el diseño e implementación de programas orientados al desarrollo de habilidades artísticas de las personas con discapacidad, por un lado, para ampliar el abanico de opciones de desarrollo que tiene esta población, el cual se ha limitado, en gran medida, a la educación formal y a la preparación para la vida laboral, y

por otro, para que exploren su dimensión creativa, útil, como se observó en la aludida sistematización, en el desarrollo de la autoestima, la autonomía y la configuración de la subjetividad.

Es recomendable también, el diseño e implementación de programas orientados a acompañar y capacitar a las familias y/o cuidadores de personas con discapacidad, pues, tal como se evidenció en el estudio “Música para Ver, Sistematización de la Experiencia” estos juegan un rol fundamental en el desarrollo de capacidades de sus familiares con discapacidad.

Finalmente, bajo el entendido de que este no es un estudio exhaustivo, se recomienda la realización de estudios posteriores que indaguen en profundidad sobre los aportes que hace el enfoque de las capacidades humanas al modelo social de la discapacidad y/o sobre la manera cómo estos se complementan, a fin de ampliar la base de conocimientos que sustentan el entendimiento e intervención de la discapacidad y de contribuir a trascender la incapacidad social.

Referencias

- Arguedas Quesada, C. (2013). Educación musical, discapacidad y necesidades e intereses de la niñez y la adolescencia: un análisis a partir del enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-30.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el Desarrollo Humano. *Rev. Nacional de Investigación - Memorias*, Vol. 8(Nº13), pp. 277-288 Recuperado de:
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/download/204/205>
- Castellanos, W., Álvarez, S., Pérez, C., Carrión, C. & Ladino, A., (2008). Desarrollo Humano de la Población con Limitación Visual por Departamentos. Recuperado de:
http://www.inci.gov.co/phocadownload/documento_final_ICV_PLV_6_abril_1.pdf
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (2013). Guía sobre Discapacidad y Desarrollo. Recuperado de:
http://www.cocemfe.es/cooperacion/images/pdf/Guia_discapacidad_y_desarrollo_COCEMFE.pdf
- Disability Rights Advocates (2001) Los crímenes olvidados: el Holocausto y las personas con diversidad funcional (discapacidad). Recuperado de:
http://www.minusval2000.com/pdf/los_crímenes_olvidados.pdf
- Dubois, A., (2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria Rev.*

- Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, Vol. 10(Nº20), pp. 35-63. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/282/28212043003.pdf>
- Hemsey de Gainza, V. (2002). Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Ministerio de Salud y Protección social (2017). Normograma de discapacidad para la República de Colombia. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Normograma-discapacidad-2017.pdf>
- Moreno, M., (2010). Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá DC. Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Protocolo Facultativo Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20Protocolo%20Facultativo.pdf>
- Organización de Estados Americanos-OEA (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Guatemala: Ciudad de Guatemala, junio 8 de 1.999.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Versión abreviada. Recuperado de:
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Resumen Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de:
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- 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, España: Ediciones Cinca.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1990). Informe desarrollo humano. Recuperado de:
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf
- Rodríguez, A. (2010). Modelos en el tratamiento de las personas con discapacidad: especial referencia a la discapacidad intelectual (tesina de Máster). Universidad Carlos III, Madrid, España. Recuperado de:
https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18740/TFM_MEADH_Angela_Rodriguez_2010.pdf
- Suárez, J. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: Revisión de tema Rev. Medicina U.P.B., Vol. 2(Nº30), pp. 170-180. Recuperado de:
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/Medicina/article/view/924/834>
- Urquijo, M., (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. Rev. Edetenia (Nº46), pp. 63-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>
- Villela, F. & Linares, J. (2011) Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta, Rev. Acta Bioethica,

Vol. 17(Nº2), pp. 189-197. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2011000200005