

La enseñanza musical profesional para las personas con discapacidad: Hacia una educación inclusiva

Itzel Santiago Cortés

Introducción

Numerosos estudios reportan los efectos positivos de la música –musicoterapia– en el tratamiento de la rehabilitación, estimulación, o corrección de conductas de las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, la creciente inserción de estudiantes con esta característica en las instituciones de enseñanza musical y en niveles cada vez más altos, así como la implementación de leyes que promueven y protegen el derecho a la educación desde un enfoque inclusivo y de calidad, exigen un cambio en la función terapéutica y recreativa que ha desempeñado la música para dicho colectivo y ser considerados como parte del alumnado que accede a la enseñanza musical profesional para brindar la atención adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar espacios incluyentes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –en adelante CDPD– (ONU, 2006), ratificada por el Estado mexicano en el 2007, surge como instrumento legal internacional para garantizar el ejercicio de los derechos de las PcD en todos los espacios, incluyendo el ámbito cultural o de bienes simbólicos, no sólo como espectadoras sino como participantes de producciones artísticas. Ello implica recibir la preparación necesaria dentro de espacios educativos regulares que consideren sus necesidades específicas y que posibilite el ejercicio de una actividad laboral de manera profesional. Asimismo, leyes y programas nacionales expuestos en este trabajo mencionan el enfoque inclusivo en el ámbito educativo y laboral; no obstante, en México muy pocas PcD acceden al nivel superior y muchas que desempeñan una actividad laboral ocupan un puesto de baja cualificación. ¿Cuántas de ellas se desarrollan profesionalmente en el ámbito artístico y específicamente en la música? Ese dato no lo reflejan las estadísticas, pues este grupo no está contemplado en las rigurosas evaluaciones y requisitos de las convocatorias de ingreso a las instituciones de formación artística, o en las que ofertan algún puesto laboral de este tipo. ¿Desde dónde se ha concebido la enseñanza musical para las PcD en el contexto mexicano?, y ¿por qué resulta relevante promover y generar una cultura de inclusión en este ámbito? El objetivo de este trabajo es proporcionar elementos que permitan responder a estas preguntas, a partir del análisis de algunos textos clave referentes a los discursos de inclusión y otros que dan cuenta de las prácticas predominantes en la enseñanza musical dirigida a este colectivo.

Desde dónde partir

La participación de las PcD en todos los ámbitos, desde un enfoque de inclusión, se enmarca en el modelo social de la discapacidad. Desde esta perspectiva, se reconoce que las personas con alguna particularidad biológica conductual, es decir, un rasgo físico, funcional y/o de conducta que las distingue del grupo social al que pertenecen (Brognna, 2006), son sujetos de derechos y pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto, reivindicando su posicionamiento de grupo vulnerable. Asimismo, se enfatiza en la interacción entre la persona y el contexto socioambiental, por lo que, sin negar la particularidad biológica conductual de determinadas personas, la discapacidad es el resulta-

do de “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” (ONU, 2006: 1). Se emplea el término persona con discapacidad para referirse a estos sujetos, anteponiendo su condición de ser humano a su particularidad.

Inclusión y exclusión son conceptos que no se entienden el uno sin el otro, no se pueden separar en el tratamiento de la discapacidad y se reflejan en los procesos de cohesión y disolución social. Brogna (2006) plantea que “cada sociedad (y en sentido más amplio, cada cultura) tiene su propia manera de integración o exclusión de ciertas categorías o ciertos sujetos, esto es, de crear lazos sociales o negarlos” (20).

En este sentido, Rivaud y Stiker (2001) reseñan un *continuum* de este “tándem” en relación con la discapacidad a partir de un análisis histórico sobre los mecanismos y procesos de inclusión/exclusión en la sociedad, resultando las siguientes combinaciones: “exclusión por eliminación, exclusión por abandono, exclusión por segregación (a través de espacios segregados) o inclusión diferenciada, exclusión por asistencia o inclusión condicional, exclusión por marginalización o inclusión por normalización, exclusión por discriminación (cultural o jurídica) o inclusión progresiva” (citado en Brogna, 2006: 20).

La discriminación se refiere a “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad” que obstaculice o deje sin efecto “el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” en todos los ámbitos. La negación de ajustes razonables –modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas empleadas en un caso particular para garantizar a las PcD el goce o ejercicio de dichos derechos y libertades, bajo el principio de igualdad– también es una forma de discriminación (ONU, 2006: 5). En todos los casos, las prácticas validan o cuestionan los conceptos y la manera en la que son entendidos. Pero también es de resaltar que el tratamiento de la discapacidad ha cambiado a lo largo de la historia, de modo que prácticas y discursos responden a la perspectiva predominante de la época y en muchos casos coexisten a lo largo del tiempo.

Educación inclusiva

En el *Informe Warnock* (1978) se reconoció que la educación “es un bien al que todos tienen derecho” (Guajardo, 2009: 17). En él se establecieron principios

para que las PcD recibieran educación en espacios comunes y que los servicios de la educación especial se emplearan para lograr los fines educativos. Por ello se acuña el término necesidades educativas especiales (NEE), para referirse a las ayudas y/o recursos requeridos por los alumnos, de manera temporal o permanente, que habitualmente no están disponibles en su contexto educativo y que facilitan los fines educativos (Secretaría de Educación Pública, 2010 y Sartori, 2010). Pero la realidad fue que una población minoritaria intentaba incorporarse a la mayoría, en espacios inaccesibles y en un sistema educativo al que debía adaptarse, en lugar de que éstos se adecuaran a sus necesidades. Así, la integración fue un paso previo a la inclusión, pues busca hacer efectivo el derecho de las PcD a “educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía” (Blanco, 2006: 5).

El término inclusión se manifestó en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO] Salamanca, 1994). En esta reunión se buscaba establecer líneas de acción para generar una escuela para todos. Y aunque en los documentos para dicha conferencia figura el término integración, Guajardo (2009: 17) menciona que esto pudo deberse a una elección de traducción al español, al utilizarla como sinónimo de inclusión.

Varios autores (Blanco, 2006; Guajardo, 2009; Pérez, 2015, entre otros) coinciden en que la inclusión emprende acciones más profundas que las de la integración, al generar espacios y sistemas que puedan responder a las necesidades de grupos en riesgo de exclusión por distintas causas. Es decir, que la inclusión no compete únicamente a las PcD, sino que reconoce la diferencia y la diversidad, favoreciendo la presencia y participación de todas las personas mediante prácticas, acciones y políticas que benefician a todos.

La inclusión, orientada hacia la educación, es un concepto continuo y en evolución que responde y atiende la diversidad de todos los estudiantes, “eliminando los obstáculos a la participación de todos los educandos” mediante estrategias, políticas públicas y prácticas que aseguren dicho acceso; por ello, el objetivo final de la educación inclusiva es “terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social” (UNESCO, 2015).

Desde este enfoque ya no se habla de NEE, sino de barreras para el aprendizaje, pues éstas remiten a obstáculos que no están en el sujeto, sino fuera

de él, es decir, no se deben a su particularidad biológica conductual, sino al contexto, a la flexibilidad del currículo, entre otros factores. Como señala Guajardo (2009), “la interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las NEE y no una discapacidad” (18).

El artículo 24 de la CDPD reconoce el derecho a la educación bajo el enfoque de igualdad de oportunidades, de no discriminación, y destaca que aquellos países que la han ratificado “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006: 19-20). En México, los principios de la educación inclusiva se sustentan en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma, 2015), en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011) y en la Ley General de Educación (LGE, última reforma, 2016).

La LGE (2016) promueve la educación inclusiva favoreciendo los niveles básicos y medio superior, desde la formación de maestros y dentro de la educación especial –dirigida a personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación y con aptitudes sobresalientes– que deberá impartirse bajo los principios de “respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género” en un contexto incluyente (Art. 41).

Para ello, establece medidas que deben tomar las autoridades educativas para generar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad (Art. 33), y considera como motivo de infracción para los servicios educativos expulsar, segregar o negar este servicio a dichas personas, condicionar su aceptación o permanencia en el plantel, exigir que se sometan a tratamientos médicos específicos o “presionar de cualquier manera a los padres o tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para su atención” (Art. 75, párrafo XVI, fracción reformada).

No obstante, parafraseando a Guajardo (2009), no podemos emplear términos en realidades que no han sido transformadas. Si bien se reconoce este derecho, es necesario generar contextos y sistemas educativos que permitan su ejercicio pleno. Así, el carácter de la definición de inclusión de cada sistema educativo es único y específico, puesto que “es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (Ainscow y Echeita, 2011: 4). No se debe pretender establecer una definición sobre inclusión educativa estándar, pero lo relevante en este proceso “es lo que cada comunidad educativa de-

fine y concreta en cada caso y cada día como inclusión” (Echeita, 2008: 12-13), en función de su contexto y de sus múltiples condicionantes –económicos, políticos, culturales, entre otros–, cuyo resultado debe surgir de la participación de todos los actores implicados.

Si bien se pueden enumerar algunas características que requieren una educación inclusiva y que permitirían iniciar cambios significativos en la educación, tales como “un currículum comprensivo, una reprofesionalización de los enseñantes, una nueva estructura organizativa, un nuevo estilo de enseñanza, la participación de la familia y de la comunidad” (López Melero, 1998, citado en Sartori, 2010: 82-83), educar en y para la diversidad implica un proceso de transformación y la construcción de una cultura.

La enseñanza musical para personas con discapacidad en México

La educación especial surgió entre los siglos XVIII y XIX, cuando la institucionalización se empleaba como un mecanismo de control social, dirigido a sujetos que salían de la norma. Así, instituciones como la cárcel, los manicomios y las denominadas escuelas especiales se encargaban del tratamiento, la rehabilitación, la corrección y la normalización de estos sujetos, considerados como una amenaza para la sociedad y a quienes se les recluía para su propia protección. Este tipo de instituciones marcan la división entre internos y el personal profesional, las personas son aisladas del resto de la sociedad de manera temporal o permanente y en muchas ocasiones esta reclusión resulta perjudicial (Freidson, 1997; Skliar, 2000; Palacios, 2008; entre otros).

Las escuelas especiales mexicanas surgidas a finales del siglo XIX eran establecimientos que atendían a “grupos específicos de la población”, como personas con discapacidad, niños pobres o jóvenes infractores (Padilla, 1998: 113). La mayoría de estas instituciones funcionaban como internados y en ellas se enseñaba alguna profesión u oficio, donde la música era una parte complementaria de la instrucción que ahí se impartía.

De acuerdo con el trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), las instituciones que mayormente reportan o hacen alusión a alguna forma de enseñanza musical son las que atienden a las personas con discapacidad visual. En la Escuela Nacional para Ciegos, inaugurada en 1870, destacó el adelanto que mostraban los estudiantes en el aprendizaje de la música, así

como la importancia de la enseñanza musical. Se sabe que en 1873 se impartían clases de música y canto “a través del aprendizaje de instrumentos como violín, flauta, oboe, fagot, arpa, piano y bandolón” (46).

Para 1877, dicha institución se dividió en dos secciones, una para mujeres y otra para hombres. La educación primaria se cursaba en cuatro años “en los que se abordarían tres aspectos de instrucción: intelectual, musical e industrial”; la secundaria también se cursaba en cuatro años y “la música se impartiría simultáneamente a la parte académica, familiarizando al niño ciego con algún instrumento musical, el canto coral, la teoría de la música, el solfeo y por último la escritura de la música” –sobre las características de ésta no se proporciona más información–; se destinaban tres horas diarias para el aprendizaje del instrumento y una hora para las clases de solfeo (SEP, 2010: 46-47).

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

A mediados del siglo xx se encuentra otra referencia a la enseñanza de la música, como parte de la instrucción que recibían los estudiantes del Instituto de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales creado en 1955. Entre las materias denominadas “especiales”, impartidas entre los grados de primero a sexto de primaria, se incluían clases de piano para las mujeres y los varones recibían clases de “música instrumental” (SEP, 2010: 51). Para la década de los años setenta, había clases de “bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano” (108).

El siglo xx se caracterizó por la publicación de artículos sobre la infancia “anormal” en revistas especializadas, el desarrollo de métodos de evaluación –test de inteligencia o el de coeficiente intelectual– y el surgimiento de instituciones que proporcionaban tratamiento médico, psicológico y educativo (Sartori, 2010). Así, la educación especial se desarrolló bajo la perspectiva médica y rehabilitatoria, apegándose a estándares, diagnósticos, enfatizando el déficit en lugar de las potencialidades de la persona, y prevaleció la idea de que los sujetos de atención tenían bajas posibilidades y expectativas educativas.

En México también se crearon instituciones de este tipo y la música empezó a formar parte de tratamientos terapéuticos, como en el caso de la Clínica de Ortolalia –dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía desde

1952– que desde 1958 integró la “terapia musical” en el tratamiento de niños diagnosticados con problemas de lenguaje (SEP, 2010: 66). En la actualidad, dos instituciones orientadas a la enseñanza musical profesional cuentan respectivamente con un taller que emplea la música como herramienta terapéutica; la información se ha obtenido de publicaciones periódicas a partir de entrevistas realizadas a los coordinadores de los proyectos, a falta de otro tipo de fuentes escritas.

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

En la Facultad de Música (FaM), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), existe un taller de musicoterapia dentro del área de Educación Continua, coordinado por la maestra Adriana Sepúlveda Vallejo. Dicho taller está dirigido a niños y jóvenes con discapacidad intelectual, principalmente, cuenta con un programa específico de actividades que responde a sus edades y necesidades terapéuticas específicas, y la permanencia de los beneficiarios también depende de las circunstancias de cada uno. Entre las actividades desarrolladas están el dibujo, el teatro y la danza; asimismo, trabajan la psicomotricidad y la ejecución de instrumentos durante dos horas a la semana y adicionalmente algunos alumnos toman clases de piano o teclado (*Boletín UNAM*, 2008; Sepúlveda, 2016).

En este taller también se evalúa el desarrollo de habilidades cognitivas, de comunicación, integración, participación y socialización de los beneficiarios; actualmente asisten 28 estudiantes con algún tipo de discapacidad. Sepúlveda (2016) destaca que los asistentes al taller no han podido realizar estudios profesionales de música, ya que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual no podrían cursar una carrera universitaria –creencia ampliamente extendida, aunque tenemos pruebas (Calderón, 2010 y 2014) de que esto no es así– o porque muchos de ellos rebasan los límites de edad estipulados en las convocatorias de ingreso a los diferentes niveles de enseñanza musical. Por otra parte, quienes realizan estudios o cursos dentro del área de

Educación Continua no reciben un título profesional, pues no cumplen con la legislación universitaria.

En esta institución también se desarrolla el Proyecto Permanente para Apoyar la Formación Musical Profesional de Alumnos con Discapacidad Visual, coordinado por la misma maestra. Sepúlveda (2016) señala que este proyecto contempla el ingreso de estos estudiantes a alguna de las seis licenciaturas –Canto, Composición, Etnomusicología, Educación Musical, Instrumentista y Piano– ofertadas, así como al Programa de Maestría y Doctorado en Música. La maestra añade que durante los 42 años que lleva trabajando en la UNAM ha recibido a chicos que presentan algún tipo de discapacidad, pero no fue sino hasta el primer foro sobre la misión de la entonces Escuela Nacional de Música (1995), ahora Facultad, que se puso de manifiesto el compromiso que tiene la UNAM y particularmente la FaM con las PcD en el campo de la educación musical.

Sepúlveda (2016) señala que ambos proyectos surgieron en respuesta a la demanda de las PcD que deseaban ingresar a esta institución y que actualmente se está trabajando en “crear una cultura sobre la discapacidad en la comunidad de la Facultad de Música”, en la formación de personal interesado en la discapacidad en el área de educación musical, brindando asesorías internas y externas. También, recientemente se adquirió una impresora para la reproducción de partituras y textos en sistema Braille y se está implementando la enseñanza de la musicografía Braille desde el Ciclo de Iniciación Musical (CIM).

Respecto a los logros académicos de los alumnos con discapacidad visual de esta institución, se reporta su participación destacada en concursos nacionales e internacionales, un número de cuatro alumnos titulados, dos en proceso de titulación y cinco cursando sus estudios en distintas áreas y niveles –tres en el CIM, uno en la Licenciatura en Canto y uno en el área de posgrado– (*El Universal*, 2012; *Gaceta UNAM*, 2014; *Reporte Índigo*, 2015; y Sepúlveda, 2016). También existe una producción de investigaciones de licenciatura y maestría relacionada con la lectoescritura musical del sistema Braille (Clavel, 2001), el desarrollo de habilidades musicales en niños con discapacidad intelectual (Figuroa, 2011), el desarrollo de habilidades cognitivas después del entrenamiento musical de niños con discapacidad visual (Guerrero, 2012) y propuestas que están en desarrollo o por publicarse.

Sumado a lo anterior, existen evidencias registradas en trabajos como el de Aquino, García e Izquierdo (2012) y en publicaciones periódicas (*UniVerso*,

2012; *Agencia de Noticias*, 2013; *La Jornada*, 2015; entre otras) que muestran la inserción de estudiantes con discapacidad –principalmente visual– en otras instituciones de enseñanza musical profesional –como la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, el Centro de Desarrollo de las Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima y el Conservatorio Nacional de México– y el egreso de las mismas.

Así, se observa que las personas con discapacidad visual son quienes han tenido acceso a la enseñanza musical para su ejercicio profesional, y que las prácticas corresponden a las perspectivas predominantes de la época. Es de notar que dentro de las escuelas especiales del siglo XIX se consideraba la formación musical para desempeñarla como actividad laboral; pero tal parece que durante el siglo XX esta formación se redujo limitándose a la enseñanza elemental de determinados instrumentos, mientras que los beneficios de la música son aprovechados en los tratamientos de rehabilitación.

Si bien desde entonces ha coexistido la enseñanza y el uso terapéutico de la música entre las PcD, no es sino hasta los últimos 10 años que se visibiliza su participación en el ámbito musical de manera profesional, a través de publicaciones periódicas y de investigaciones en donde se evidencian los retos y barreras a los que se enfrentan los actores implicados en este proceso de inserción. Por lo tanto, determinadas prácticas están respondiendo a las demandas y necesidades de dicho colectivo, transformando gradualmente el contexto educativo.

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

Recibir educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, pero la imposibilidad de las personas para acceder a ella a causa de cualquier tipo de barrera constituye una violación a este derecho y a otros vinculados. Tal es el caso del derecho al trabajo, puesto que el acceso a la educación y a la especialización en determinado campo de conocimiento permite ejercer una profesión. Asimismo, el nivel educativo puede determinar el tipo de oportunidades laborales pues, por lo general, quienes cuentan con un grado de estudios superior o profesional, incluyendo el ámbito artístico, tienen la posibilidad de aspirar a altos puestos de empleo y una remuneración económica más alta.

De acuerdo con Freidson (1997), la profesión es una manera de encontrar una identidad, de compartir valores y habilidades adquiridas durante un curso o entrenamiento. Otra orientación ve a la profesión como un grupo de trabajadores que se unen en virtud de compartir una posición en la sociedad. El mismo autor añade que el interés de cualquier profesionista por convertirse en miembro de una profesión es encontrar en ella un vehículo para servir a la humanidad; su ocupación se vuelve la fuente y el enfoque de su compromiso, sin dejar de lado el interés por el prestigio y los altos ingresos que se esperan de una carrera profesional, de modo que el ejercicio profesional es parte fundamental del desarrollo personal, de la participación y de la inclusión en la sociedad. Quien elige y ejerce una profesión tiene la posibilidad de desarrollar sus capacidades, compartir sus intereses y obtener una remuneración económica por realizar un servicio para otros y para su propia satisfacción.

El artículo 27 de la CDPD señala que “los estados parte” deberán reconocer el derecho a trabajar de esta población en igualdad de condiciones, incluido “el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad” (ONU, 2006: 22).

De igual modo, el artículo 30 reconoce el derecho de este colectivo a participar en igualdad de condiciones con las demás personas en la vida cultural, y contempla el desarrollo de una profesión artística en su segundo apartado, donde se señala que “los estados partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad” (ONU, 2006: 25). En México la Ley Federal del Trabajo (última reforma 2015) considera la no discriminación del trabajador por ninguna causa –incluida la discapacidad. Asimismo, la LGIPD (2011) promueve la participación de las PcD en la vida cultural, mediante el establecimiento de programas para apoyar su desarrollo artístico y cultural.

Además de favorecer la economía familiar –factor sumamente importante en el caso de las PcD para cubrir gastos médicos, de rehabilitación, materiales didácticos, entre otras necesidades específicas–, desempeñar una actividad laboral también favorece el desarrollo económico del país. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo reconoce que:

[...] contratar a personas con discapacidad es también un tema de productividad, ya que al contar éstas con un ingreso, pueden hacerse cargo de su salud, de su pensión y además se convierten en productores y consumidores de bienes y servicios con poder adquisitivo [...] (DOF, 2014).

Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) evidencia las desventajas de dicha población en su inclusión en el ámbito educativo y laboral, resaltando cifras que muestran la deserción escolar y el desempleo de este colectivo. Respecto a los porcentajes de asistencia escolar, 46.5% de la población con algún tipo de discapacidad entre los tres y 29 años asiste a la escuela, frente a 64.5% de quienes no la tienen. También se observa que las cifras de deserción escolar de las PcD aumentan conforme es más alto el nivel educativo, pues 44.7% cuenta con estudios de primaria, 15.3% de secundaria y sólo 5.7% reportó haber cursado estudios de nivel superior, incluidos los de licenciatura profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado (INEGI, 2015: 9-11).

Igualmente, el porcentaje de las PcD que están activas económicamente es menor al de la población sin discapacidad. El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018 reporta que la tasa de participación económica –la población de 15 y más que trabaja o que busca insertarse en el mercado laboral– es de 29.9% para la población con discapacidad, frente a 57% de personas que no la presentan (*Diario Oficial de la Federación*, 2014). Respecto a la ocupación que desempeñan las PcD, el Censo de Población realizado por el INEGI en el 2010 señala que:

[...] de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 22 lo hace como trabajadoras en actividades elementales y de apoyo, 18 son trabajadores agrícolas, 16 laboran en tareas de comercio o ventas, 14 son artesanos, 10 profesionistas y técnicos, 8 realizan tareas de servicios personales y vigilancia, 6 trabajan como operadores de maquinaria, 3 como auxiliares administrativos y 2 son funcionarios, directores o jefes (DOF, 2014).

En cuanto a la posición que ocupan en el trabajo, el mismo censo expone que “de cada 100 personas con discapacidad ocupadas, 39 son empleados u obreros, 38 trabajan por cuenta propia, 6 son jornaleros o peones, 6 ayudantes,

5 trabajan para la familia sin pago y 3 son patrones o empleadores” (*Diario Oficial de la Federación*, 2014).

Tanto en el ámbito laboral como en el educativo, las personas que tienen dificultades para ver son quienes representan las cifras más altas de inserción. El tipo de particularidad biológica conductual, junto con otras variables como el género, la clase social, el origen, entre otros factores, también hacen que estas cifras aumenten o disminuyan. No obstante, estas cifras siguen siendo bajas, evidenciando que el proceso de inclusión se desarrolla de manera lenta y progresiva.

Conclusiones

La inclusión es un proceso que depende de diversas condiciones para su puesta en práctica. Una de ellas es la transformación del contexto, lo cual se da de manera gradual. Por ello es de gran relevancia identificar, promover y mantener las prácticas que, independientemente de la terminología, respondan a los principios en los que se sustenta la inclusión y, en todo caso, en aquellos que promuevan el respeto y dignidad de la persona. En el caso particular de las PcD, hablar de inclusión en los ámbitos educativo y laboral va más allá de asegurar su acceso en espacios regulares: requiere de prácticas que la validen, líneas de acción y de una cultura que garanticen su permanencia y plena participación; de otro modo la inclusión se queda en el discurso y prevalecen las prácticas discriminatorias, que segregan o excluyen.

Asimismo, es imprescindible reconocer que negar el acceso a la educación, proporcionar una educación que segregue a las personas, por cualquiera que sea la causa, o de mala calidad, no sólo es una violación a este derecho, sino que incrementa la desigualdad de oportunidades, de desventajas en la inserción laboral y en la participación social. El desempleo no sólo implica la falta de productividad económica, o el incremento de condiciones de pobreza, sino que impide la autodeterminación y autonomía de las personas, lo que limita su desarrollo personal.

Ninguna particularidad biológica conductual es motivo para desempeñar una actividad laboral de baja cualificación, tampoco es razón para limitar o proporcionar una preparación deficiente. El ámbito artístico, en este caso el

musical, no debe quedar fuera del ejercicio de estos derechos ni de los avances realizados en materia de inclusión. Para ello es indispensable empezar por cambiar la idea de que la música sólo es una herramienta en el tratamiento terapéutico de las personas con discapacidad o una actividad recreativa, y reconocer la inserción de este colectivo en las instituciones de formación musical como parte de una comunidad educativa diversa a la que se debe brindar los ajustes necesarios para estar en igualdad de oportunidades con el resto del alumnado.

Referencias

- Agencia de Noticias (2013, marzo). Inclusión, tema prioritario en las universidades: Maira Patiño. En *AFmedios*. Recuperado de: <http://www.afmedios.com/2013/03/inclusion-tema-prioritario-en-las-universidades-mayra-patino/>
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011, mayo). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente (ponencia). II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (2012, julio-diciembre). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. En *Sinéctica*, 39. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12 [3 de marzo del 2015].
- Bárceñas, A. (2015, 8 de mayo). La discapacidad es sólo una condición, pero el piano es mi defensa; el arte no tiene imposibles. En *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/08/espectaculos/a10n1esp>
- Blanco, R. (2006, mayo). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(3), 1-15.
- Brogna, P. (2006). *La Discapacidad: ¿Una Obra Escrita por los Actores de Reparto?* (tesis de maestría), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Calderón, I. (2010). Ahí me siento agrupado. Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. En *Aula de Innovación Educativa*, (195), 63-66.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Un estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*, Málaga: Sermi.
- Clavel, E. (2001). *Manual actualizado de la escritura musical en Braille* (tesis de licenciatura), México: Facultad de Música, UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En *Diario Oficial de la Federación*, México. Última reforma publicada el 20 de julio de 2015.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Freidson, E. (1997). *Professional Dominance: The Social Structure of Medical Care*, New York: Aldine Publishing Company.
- Figueroa, K. M. (2011). Desarrollo de habilidades musicales, motricidad y lenguaje (tesis de Maestría con Especialidad en Educación Musical), México: Facultad de Música, UNAM.
- García, I. (2015). Cantar en la obscuridad. En *Reporte índigo*. Recuperado de: <http://www.reporteindigo.com/reportes/mexico/cantar-en-la-oscuridad>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 17-23.
- Guerrero, C. I. (2012). *Efectos sobre los tractos neurales, después de un entrenamiento musical de niños ciegos de nacimiento y niños con ceguera tardía* (tesis de maestría en Cognición Musical), México: Facultad de Música, UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre). En *Inegi.org*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- Ley Federal del trabajo. En *Diario Oficial de la Federación*. México. Última reforma publicada el 12 de junio de 2015.
- Ley General de Educación. En *Diario Oficial de la Federación*. México. Última reforma publicada el 1 de junio de 2016.
- Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. En *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de mayo de 2011.

- López, P. (2014, septiembre). Alumna invidente se gradúa como pianista. En *Gaceta UNAM*, (46633), 3.
- Notimex (2015). Jóvenes con discapacidad de NL tocan acordes, acordes de desarrollo y esperanza. En Notimex. Recuperado de: <http://www.notimex.com.mx/acciones/verNota.php?clv=289290>
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pacheco, J. (2012). Fernando Apan, becario de la Fundación Botín. En *UniVerso: El Periódico de los Universitarios* (publicación semanal por internet), (495). Recuperado de: http://www.uv.mx/universo/495/cultura/cultura_06.html [15 de diciembre del 2015].
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 113-138.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI, grupo editorial CINCA.
- Pérez, C. (2012). La música da resplandor a sus sentidos. En *El Universal*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/195036.html>
- Pérez, H. M. (2015). Derechos culturales, teatro y comunidad sorda. El caso 'seña y verbo' teatro de sordos. 1er Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/709>
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. En *Diario Oficial de la Federación*. México, 30 de abril de 2014.
- Salas, A. (2015). Música y armonía para el desarrollo. En *uanl.mx* (sección de noticias). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/novedades/musica-y-armonia-para-el-desarrollo.html>
- Sartori, M. L. (2010). *Representaciones sociales: De la Educación Especial a la Educación Inclusiva*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial.

- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En Gentili, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Sepúlveda, A. (2016). Proyecto permanente para apoyar la formación musical profesional de alumnos con discapacidad visual. *Derecho de las personas con discapacidad al arte y la cultura: de públicos, autores y protagonistas* (ponencia presentada en el 1er Encuentro 2016 del Seminario Permanente sobre Discapacidad). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WyibAzGm8pE&feature=youtu.be>
- UNAM (2008, diciembre 31). Musicoterapia a niños y jóvenes con capacidades diferentes, en la UNAM. *Boletín UNAM*, 820. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_820.html
- UNESCO (2015). Educación inclusiva. *Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

