



**Musicografía braille en la interacción de personas ciegas con la música. Un
enfoque A/R/Tográfico**

Leandro Ceballos Henao

Director
Gonzalo Tamayo Giraldo

Director cotutela Universidad de Murcia
Tomás Izquierdo Rus

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado Formación en Diversidad
Manizales
2025

Contenido

Preludio.....	11
Capítulo 1	13
Obertura: un vistazo al paisaje musical accesible	14
1.1 Afinación de propósitos	19
1.2 Preludios investigativos a manera de antecedentes	20
1.3 Composición metódica	33
1.4 Discusión de la revisión	33
Capítulo 2	34
La inspiración.....	45
2.1 ¿Por qué cartas?	50
2.2 Análisis de percepciones y subjetividades a partir de los relatos.....	53
2.3 Saludos y despedidas.....	61
2.4 Importancia de saludar y despedirse.....	64
2.5 Implicaciones de omitir el saludo o la despedida	66
2.6 Comprensiones que surgen del análisis de discurso	67
Capítulo 3	68
Notas y ritmos iniciales	70
3.1 Discapacidad visual (ceguera).....	70
3.2 Percepción háptica	70
3.3 Enactividad/enacción.....	70
3.4 Las conversaciones antes del concierto_(entrevistas a músicos ciegos)	70
Capítulo 4	82
El director de la orquesta.....	83
4.1 Aporobiografía	83
4.2 Da Capo.....	87
4.3 El trasegar hasta el lugar donde inició todo.....	91
Capítulo 5	96
Las partituras	97

5.1 Musicografía braille.....	97
5.2 Estética relacional o hacia una estética para la inclusividad	100
5.3 Enactividad	102
5.4 Los instrumentos. Artefactos para la creación y la accesibilización	106
5.5 Repositorio y partituras accesibles	110
Capítulo 6	112
El concierto: la cocreación.....	113
6.1_Diplomado en musicografía braille	114
6.2_Apropiación social del conocimiento.....	115
Capítulo 7	117
Comprensiones al finalizar el concierto	118
Capítulo 8	122
Presencia expandida	122
El espectador al salir del concierto: re-conectarse consigo mismo y con lo vivido	122
8.1 Aciegar: hacia una epistemología del sur sur.....	124
Capítulo 9	128
Notas para los conciertos que vienen.....	128
Repertorio de referencias	130
Anexos.....	138
Anexo A. Repositorio de partituras en musicografía braille (se entrega en físico)	138
Anexo B. Partituras accesibilizadas a partir de musicografía braille	138
Anexo C. Planeación de diplomado en musicografía braille	138

Lista de figuras

Figura 1	33
QR para acceder al artículo de la Revista Lasallista de Investigación	33
Figura 2	47
Lugares donde se escribieron las cartas	47
Figura 3	48
Pareto de cartas por municipio	48
Figura 4	49
Nube de palabras	49
Figura 5	52
Muestra de cartas recolectadas.....	52
Figura 6	54
Tabla con categorías analíticas y porcentajes.....	54
Figura 7	63
Porcentaje de cartas con saludos y despedidas	63
Figura 8	64
Saludos.....	64
Figura 9	65
Despedidas.....	65
Figura 10	68
Portada de libro Cartas a la discapacidad: relatos, experiencias y subjetividades de maestros.....	68
Figura 11	73
Nube de palabras resultado de análisis en Atlas.ti 24	73
Figura 12	75
Diagrama de Sankey de coocurrencias. Análisis Atlas. Ti 24	75
Figura 13	76
Nube de palabras de categorías centrales resultado de entrevistas.....	76
Figura 14	93
Fotografía del A/R/Tógrafo en la casa natal de Louis Braille	93
Figura 15	94
Fotografías visita al Museo Maison Natale de Louis Braille en Francia	94
Figura 16	95

Fotografía de alfabeto braille inicial	95
Figura 17.	98
Musicografía braille: notas musicales y figuras rítmicas.....	98
Figura 18.	98
Fotografía proceso de escritura de partitura en braille	98
Figura 19.	101
Fotografía de proceso de escritura de partitura en máquina de escribir braille.....	101
Figura 20.	104
Esquema con el resumen de los principales elementos de la musicografía braille.....	104
Figura 21.	105
Imagen de transcripción digital de partitura a musicografía braille.....	105
Figura 22.	107
Fotografía de pizarras para escritura de braille	107
Figura 23.	108
Fotografía de punzones para escritura en braille	108
Figura 24.	108
Fotografía de máquina de escribir braille	108
Figura 25.	109
Fotografía de impresoras braille	109
Figura 26.	114
Fotografías de talleres de cocreación de partituras en musicografía braille	114
Figura 27.	115
Fotografía del libro álbum Un tesoro que se toca, pero no se ve	115
Figura 28.	116
QR libro álbum: Un tesoro que se toca, pero no se ve.....	116
Figura 29.	116
Enlace audiolibro y video en lengua de señas colombiana	116

Lista de tablas

Tabla 1.	33
Ruta metódica	33
Tabla 2.	111
Información sobre partituras accesibilizadas	111

Dedicatoria

Al profesor Guillermo, mi profesor de cuarto de primaria que me
mostró el camino del arte, y sobre todo me mostró el camino de la
formación desde la experiencia, desde el ser y el sentir.
Gracias Maestro por enseñarme que siempre se deben buscar
otras formas posibles...



Agradecimientos

A mi familia, por ser inspiración y motor siempre.

A Minciencias por la beca para cursar mis estudios doctorales

A todos los maestros del doctorado, cada conversación, cada pregunta, cada encuentro fue una oportunidad para crecer como persona y como investigador.

A mis directores Gonzalo Tamayo Giraldo y Tomás Izquierdo Rus por su acompañamiento, consejo y sabiduría.

A todos mis compañeros de la cohorte 7, especialmente a Karina Rubiano por escuchar, aconsejar, acoger.

A todas las personas que participaron en este proceso de investigación y creación.

A todos y a todas muchas gracias...



Preludio



Preludio

El amplio mundo de la educación inclusiva, las interacciones con el arte, la relación de la música y la discapacidad visual ha venido generando preguntas y procesos investigativos en los últimos tiempos. En esta ocasión, la relación entre musicografía braille y percepción háptica en las experiencias de músicos ciegos se convierte en un objeto de estudio que busca recorrer caminos rizomáticos.

La presente investigación se basa en la A/R/Tográfica, que integra procesos artísticos (*Art*), investigativos (*Reserach*) y formativos (*Teacher*) de manera armonizada. A través de este enfoque, se llegó a comprensiones sobre la forma en que la musicografía braille reproduce una estética relacional a través de la enactividad y la percepción háptica en las prácticas y discursos musicales de músicos ciegos.

El presente proceso A/R/Tográfico permitió conocer las experiencias existentes, además contribuir a la creación de nuevos conocimientos y prácticas musicales inclusivas que aporten a la accesibilidad en el mundo musical y formativo.

El ejercicio investigativo recurrió a relatos de maestros, entrevistas a músicos ciegos y a la revisión de procesos creativos alrededor de la musicografía braille y la formación a docentes de música en educación superior, llegando a las comprensiones y dejando capacidad instalada en las universidades donde hay músicos ciegos que participaron en el proceso.

La pregunta que se quiere resolver en este documento es la siguiente: ¿De qué manera la musicografía braille reproduce una estética relacional por medio de la enactividad y la percepción háptica en las prácticas y discursos de músicos ciegos?

El presente trabajo se dividió en cuatro capítulos, así: en el primer capítulo, titulado *Obertura: un vistazo al paisaje musical accesible*, se presentan los antecedentes y la ruta metódica. El capítulo segundo, *La inspiración*, registra las experiencias y subjetividades de maestros alrededor de la educación inclusiva y la discapacidad. El capítulo 3, *Notas y ritmos iniciales*, conceptualiza la categoría diversidad y presenta las comprensiones que surgen del análisis de entrevistas a músicos ciegos. Luego, en el capítulo cuarto, *El director de la orquesta*, se presenta la autobiografía del A/R/Tógrafo y las motivaciones para realizar el proceso investigativo. *Las partituras* es el capítulo quinto y en él se conceptualiza sobre las categorías *estética relacional* y *musicografía braille*, en este capítulo se presenta el repositorio de partituras accesibles creadas a partir de musicografía braille y por último, *El concierto*, sexto capítulo en el que se presentan las comprensiones y aprendizajes en el proceso de investigación-creación.

Capítulo 1



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025).



Capítulo 1

Obertura: un vistazo al paisaje musical accesible

A pesar de los numerosos desafíos inherente a la alfabetización musical, ser capaz de decodificar una pieza con la punta de los dedos y transformarlo en un resultado sólido siempre ha sido una tarea placentera para mí (Bonilha, 2010).

Resulta frecuente escuchar afirmaciones que apuntan a que la música es un lenguaje universal (Longfellow, 1835). Dicha afirmación tiene diferentes fundamentos, pero ¿qué pasa con las personas con discapacidad sensorial cuando quiere acceder a la música? En el caso de las personas ciegas el canal de recepción de la música es el auditivo y hasta ahí no se encuentra impedimento, pero cuando esta persona debe interactuar con la música no como espectador sino como intérprete es cuando se pueden encontrar algunos tropiezos. Para comprender mejor este postulado se partirá del reconocimiento de la discapacidad visual y las dificultades a las que se enfrentan las personas ciegas en cuanto a la accesibilidad universal. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) la discapacidad visual es la pérdida de la visión que no puede corregirse con lentes o cirugías y que afecta la cotidianidad de la persona y la capacidad para comunicarse e interactuar. Es una discapacidad sensorial y contempla tanto la ceguera como la baja visión diagnosticada.

Según lo estimado por la OMS en su último informe (2019), en el mundo cerca de 2.200 millones de personas tienen ceguera o baja visión. Habida cuenta de esta situación, a nivel mundial se adelantan acciones encaminadas a la accesibilidad universal. En el caso de Colombia, existe normativa vigente que apunta a acompañar integralmente a las personas con discapacidad. De acuerdo con lo establecido en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, especialmente en sus artículos 14 y 16, la norma apunta a garantizar procesos de acceso y accesibilidad física, pero también en lo que toca con el acceso a la información, ello para propiciar la autonomía e independencia de las personas con discapacidad. Estas medidas apuntan a una accesibilidad universal que también envuelve al arte, que no puede ser ajeno a esta realidad y debe seguir adelantando acciones que apunten a procesos sociales inclusivos.

Para el caso de la música y la discapacidad visual, uno de los caminos hacia la accesibilidad universal es el material musical en sistema braille, conocido como musicografía braille. Este material es vital para el desarrollo y desempeño integral y autónomo de los músicos con discapacidad visual por ceguera, pero es un aspecto que en muchos contextos pasa a un segundo plano debido a que vivimos en una sociedad centrada en lo visual, los medios de comunicación ofrecen de manera permanente información mediada por la visión y las redes sociales igualmente refuerzan la cultura de la imagen. En el caso de la música y la discapacidad visual la atención se centra en lo auditivo y se han explorado poco otras alternativas, como la percepción háptica y la expresión corporal.

La musicografía braille surge de la misma estructura y configuración del braille y consiste en un código de puntos usado para la lectura y escritura de partituras por parte

de personas ciegas. Esta notación musical fue creada por el francés Louis Braille (Bonilha y Carrasco, 2008).

Es importante aclarar que la musicografía braille no es solo una transcripción de notación musical, ya que para lograr una comprensión clara por parte del músico ciego se debe seguir una serie de pautas y normas musicográficas definidas por el *Manual Internacional de Musicografía Braille* (en adelante el Manual). Según Krolick (como se citó en Chaves *et al.*, 2013) entre 1888 y 1994 se realizaron diferentes congresos y conferencias buscando unificar la musicografía braille, lo que dio como resultado la elaboración del Manual en 1996 y su publicación en 1997.

La musicografía braille es una forma de leer y escribir música de manera universal, pero debido a que no es un material de fácil acceso por su escasa producción y rotación, la accesibilidad se ve limitada (Souza, 2014). De lo anterior se puede colegir que los músicos ciegos se enfrentan a una doble dificultad, el escaso material en musicografía al que pueden acceder en su medio y la complejidad tanto para ellos como para sus maestros de música para interpretarlo.

Leer la partitura que tradicionalmente es netamente visual genera la posibilidad de interacción directa entre el compositor y el intérprete. Cuando hablamos de músicos con discapacidad visual se requiere un medio alternativo para decodificar la partitura donde está la obra del compositor. Es allí donde aparece una segunda variable, que es la percepción háptica, término estudiado y usado ampliamente cuando se habla de discapacidad visual.

La percepción háptica es el modo de acceder a la información a través del tacto en movimiento (Rubilar, 2020). Se refuerza la importancia de explorar la música desde

los dedos y no solo mediante lo auditivo y lo imitativo, pero, al tener escaso material en musicografía braille, escasa formación en educación inclusiva y desconocimiento del potencial de la percepción háptica para las personas ciegas, el camino que queda es el aprendizaje por imitación auditiva y la anulación de la expresión corporal y del uso del cuerpo en el espacio.

La percepción háptica se ve claramente en los procesos de lectura y escritura musical en musicografía braille, pero también la podemos identificar en la dirección coral y orquestal que no es percibida por el músico ciego, en la expresión corporal que deben desarrollar los instrumentistas al enfrentarse a un escenario, es por esto por lo que se vuelve importante el desarrollo y dominio del tacto en movimiento, puesto que la percepción háptica es fundamental en las actividades en las que no se puede interactuar desde la percepción visual (Sánchez y González, 2014).

Es necesario, pues, llegar a comprensiones sobre el lugar de la musicografía braille y el de la percepción háptica en los procesos musicales de los músicos ciegos, para que puedan, de una manera integral y autónoma, interactuar directamente con la música y no por medio de la interpretación de otros, ya sea por el difícil acceso al material musicográfico o porque no dominan este código de lectura y escritura, por lo que se deben analizar, estudiar y proponer caminos para lograr que la música, por medio de la tiflomusicografía¹, llegue de manera directa desde la partitura escrita por el compositor, pasando por los dedos del músico ciego, de tal forma que el mensaje llegue al cerebro de manera directa y sin intermediarios que pueden sesgar dicha información.

¹ Neologismo acuñado por el autor. El prefijo *tiflo* es designado para los procesos que tienen que ver con la discapacidad visual.

Así las cosas, la presente investigación busca realzar las historias, vivencias y experiencias de músicos ciegos y su interacción con la musicografía braille y la percepción háptica para llegar a comprensiones, entendimiento de la vida misma del músico y su mundo creativo. Surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la musicografía braille reproduce una estética relacional desde la enactividad y la percepción háptica en los discursos musicales de músicos ciegos?

1.1 Afinación de propósitos

Objetivo general

Comprender de qué manera la musicografía braille reproduce una estética relacional por medio de la enactividad y la percepción háptica en las prácticas y discursos musicales de músicos ciegos.

Objetivos específicos

- **Investigativo**

Reconocer las concepciones sobre discapacidad en relatos y voces de maestros en torno a la educación inclusiva.

- **Artístico**

Identificar las formas de la musicografía braille a través de los discursos que construyen músicos ciegos.

Significar las prácticas que abarcan la musicografía braille y la percepción háptica desde una estética relacional a partir de procesos creativos con músicos ciegos.

- **Formativo**

Diseñar material musical accesible por medio de la musicografía braille para generar procesos inclusivos para los músicos ciegos.

1.2 Preludios investigativos a manera de antecedentes

1.2.1 Discapacidad visual (ceguera)

Según la OMS (2021), “en el mundo hay al menos 2200 millones de personas con deterioro de la visión cercana o distante. En al menos 1000 millones de esos casos, es decir, casi la mitad, el deterioro visual podría haberse evitado o todavía no se ha aplicado un tratamiento”. Además de las dificultades de refracción que no se corrigen, se encuentran otras afectaciones que puede generar baja visión o ceguera si no se cuenta con un tratamiento o corrección oftálmica.

La discapacidad se reconoce como una condición compuesta por lo corporal, lo individual y lo social, en el caso de la discapacidad visual se reconoce como un déficit clasificado en ceguera y baja visión (Arias-Urbe *et al.*, 2020). Se debe reconocer la diferencia entre dificultad de refracción, que se puede corregir con lentes o cirugía, la baja visión diagnosticada y la ceguera que en la mayoría de los casos comprende incluso la percepción de luz.

Otro modelo históricamente reconocido para abordar la discapacidad sería el enfoque social, estaríamos diciendo que la discapacidad visual es una restricción que afecta la participación igualitaria en la sociedad, generalmente porque el mismo contexto pone barreras para dicha participación. Se reconoce que es la persona la que vive con

la discapacidad, pero es el entorno el que pone barreras que dificultan la participación y la interacción (Oliver, 1990).

Al partir del supuesto de la discapacidad puesta en el entorno y no en la persona se debe garantizar que la sociedad elimine barreras que impiden la interacción, la participación, e incluso, el disfrute de las personas, en este caso, personas con discapacidad visual (Thomas, 2004). Es importante resaltar, además, que las barreras no son solo físicas o arquitectónicas, existen barreras incluso más difíciles de superar como las comunicativas y actitudinales.

La discapacidad visual abordada desde un enfoque clínico se vuelve limitada y estática pues se toma como carencia, pero al reconocerse como un constructo social, la discapacidad visual se considera una categoría reconocida socialmente que parte de supuestos culturales sobre la visión, la función visual y las interacciones (Barnes, 1992). De esta manera nos alejamos de un modelo rehabilitador o normalizador para reconocer diferentes formas de interactuar, de ser y de estar en un contexto que pone barreras o genera facilitadores.

1.2.2 Percepción háptica

La percepción háptica está estrechamente relacionada con la discapacidad visual. Para Rubilar Medina (2020), es la forma de acceder e interactuar con la información del entorno por medio del uso activo de las manos y los dedos. Las opciones que permite la percepción háptica se centran en la posibilidad de acceder a información con el tacto en movimiento, formas posibles de aprendizaje y la forma de manipular e interactuar con

objetos y materiales (Rubilar Medina, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje integral requiere de los procesos cognitivos, pero también de los motrices, la exploración del entorno desde los sentidos lejanos, pero también con los cercanos para tener una información completa y tangible.

La percepción háptica es la posibilidad de los seres humanos para aprender con el tacto en movimiento. Es así como las personas con discapacidad visual aprenden del entorno cercano y los objetos con los que puede interactuar de manera kinestésica. Para Lederman y Klatzky (2009) la percepción háptica es la capacidad de recibir e interactuar con información desde el tacto y el movimiento en interacción con objetos y contextos. Cuando las manos y dedos de las personas ciegas se ponen en movimiento y entran en contacto con lo que tiene alrededor, se genera una interacción tan necesaria que aporta información relevante para codificar y decodificar información.

Para las personas ciegas la percepción háptica se convierte en una fuente fundamental de información al posibilitar la exploración e interacción con objetos y contextos en tareas cotidianas (Millar, 2007, p. 124). Explorar el entorno de manera segura y libre permite a las personas ciegas generar aprendizajes y habilidades sociales que aportarán a su autonomía e independencia.

1.2.3 Enactividad/enacción

La enacción o enactividad es un enfoque teórico propuesto por Francisco Varela que plantea que la cognición, además de estar relacionada con procesos mentales también tiene una relación directa y fundamental con la interacción del cuerpo en el

espacio. La enactividad reconoce que la cognición se da durante la interacción continua entre el sujeto y su entorno (Varela *et al.*, 1991, p. 9). Se refuerza la idea de la percepción háptica y el valor que tiene para las personas ciegas el aprender del entorno usando el tacto en movimiento.

Al hablar de discapacidad visual y percepción háptica es necesario hablar de enacción ya que la acción háptica y la exploración táctil permiten la adquisición de información y la construcción de significado (Bläsing *et al.*, 2019, como se citaron en Varela *et al.*, 1991). Este postulado muestra la importancia de la interacción dinámica que deben desarrollar las personas ciegas para lograr una percepción y reconocimiento del entorno, y a su vez esta acción genera nuevos conocimientos.

Para Varela *et al.*, (1991) en su texto *De cuerpo presente*, solo se da el conocimiento cuando el cuerpo está en interacción con el mundo circundante, el lenguaje y la historia social, es decir la *corporización*. Esto refuerza la idea de ver al ser humano desde su integralidad, nos invita a dar lugar al cuerpo y sus interacciones para generar conocimiento y no solo a un cerebro que almacena lo que ya pasó por los sentidos. En el mismo texto se cita a Merleau-Ponty para hablar del doble sentido que tiene para ellos la corporalidad: “el cuerpo como estructura vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos” (1991. p. 18). Pero no es suficiente que para los autores esté claro este precepto pues la corporalidad no se ha tenido en cuenta cuando se habla de ciencias cognitivas.

El cuerpo se presenta como el vehículo para desarrollar las prácticas musicales, en este caso de músicos ciegos. La música pasa por el cuerpo y por medio del cuerpo se expresa y se interactúa con el público. Planella *et al.* (2022) plantean que el cuerpo

es un espacio de representación simbólica y un diseño somático de sí mismo. Cuando en las prácticas formativas y expresivas de un músico ciego se invisibiliza el cuerpo y se potencia únicamente la audición, se deja de lado un campo potente para la expresión y el desarrollo de las prácticas artísticas.

Pedraza (1999) ha estudiado en profundidad el cuerpo, o más bien, sobre los cuerpos. En sus estudios muestra una fotografía clara sobre la relación de los cuerpos que se salen de la norma social y son excluidos, invisibilizados, rechazados y explotados por la sociedad. En su discurso pone en tensión el cuerpo bello y el cuerpo feo, el cuerpo acogido y el rechazado, el sano y el enfermo, a partir de allí reflexiona sobre el reconocer al otro, disponerse para el otro y el ser con el otro.

Tal como lo menciona Merleau Ponty el cuerpo es un todo que habita e interactúa con el mundo y se da a partir de la interacción con él (1945). Es el cuerpo el que propicia la experiencia con el mundo por medio de la percepción, el relacionamiento que da paso a un conocimiento.

Respecto al cuerpo como categoría de estudio, diferentes autores han generado reflexiones y aportes “los autores más mencionados para tales reflexiones son Goffman, Bourdieu y Merleau-Ponty; vemos, además, que existe una presencia más o menos equilibrada de abordajes sociológicos y filosóficos en la reflexión teórica sobre el cuerpo como ente comunicante” (Rizo, 2020, p. 15), este estudio de Rizo se plantea a partir de una revisión de trabajos investigativos en diferentes contextos, la cita anterior surge de la revisión de producción académica del contexto colombiano.

Sossa, evocando a Foucault, señala “que el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social” (2011, p. 3). A partir del pensamiento de Foucault se puede ver el

cuerpo como un lienzo en el que se plasman y se reflejan las realidades de la sociedad, así como las dinámicas, discursos y relaciones.

El cuerpo se convierte en el eje articulador entre la percepción háptica y la enacción. Francisco Varela cita a Merleau-Ponty para hablar del doble sentido de la corporalidad: “abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos” (1997, p. 18). Además, el cuerpo es el medio para el caminar que propone la A/R/Tografía. En el caso de la presente investigación, el camino se hace hacia adentro, siendo conscientes de lo que pasa en nuestro cuerpo para poder interactuar y aprender con el exterior.

1.3 Las partituras precedentes

La novedad e importancia de la presente propuesta investigativa se da precisamente por la necesidad de generar una estética relacional a partir de nuevos espacios, materiales y discursos sobre la accesibilidad universal a la música para las personas ciegas, hablando de material musical como métodos y partituras y procesos no acústicos inherentes a la música que son los que generalmente se priorizan. A continuación, se presentan entonces algunos referentes y antecedentes investigativos sobre los temas en cuestión

En el contexto local: se encontró una investigación desarrollada en la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín que se titula *Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín* (Cano, 2016). En el informe del proceso se evidencia un ejercicio de corte mixto con predominancia cualitativa, el objetivo era indagar sobre la situación de inclusión en educación superior a personas con discapacidad visual en programas de música de la ciudad de Medellín.

Las conclusiones y hallazgos muestran que la mayoría de los docentes y directivos refieren no tener preparación académica para enseñar a personas con discapacidad visual (Cano, 2016). Este proceso investigativo es pertinente como referente en cuanto a los procesos formativos de músicos ciegos en educación superior, muestra un panorama sobre la educación superior inclusiva, los ajustes razonables y acciones afirmativas que se han implementado.

En el ámbito nacional se abordó la investigación *Musicografía como propuesta de inclusión social en los diversos contextos de formación musical con estudiantes de la*

universidad Minuto de Dios en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación artística, este trabajo se adelantó en la Corporación Uniminuto de la ciudad de Bogotá.

El trabajo aporta a la escasa producción investigativa sobre musicografía braille que se postula como una de las categorías centrales de la investigación junto a la estética relacional, la percepción háptica y los procesos tiflológicos, siendo estas categorías el medio para desarrollar los procesos de investigación-creación.

A nivel internacional, los mayores avances en la materia se encuentran en Brasil, Estados Unidos y muy especialmente en España, algunos de los informes de investigación son los que se presentan a continuación.

El trabajo de Da Silva (2013) titulado *O uso do software Musibraille no processo de ensino-aprendizagem musical de alunos com deficiência visual: da transcrição à utilização pedagógica* muestra los resultados de un estudio de caso con estudiantes con discapacidad visual que buscaba comprender el desempeño y proceso pedagógico musical de estos estudiantes y el uso de la musicografía braille. Como resultados se observaron procesos de autonomía por parte de los estudiantes con discapacidad visual y herramientas usadas por los maestros en los procesos pedagógicos (Da Silva, 2013). Este trabajo es referente de la presente investigación en la medida en que presenta información desde las categorías de análisis centrales, como lo son la musicografía braille, la discapacidad visual, la música y los procesos formativos.

Por su parte, el trabajo *O papel da biblioteca como espaço de disseminação da musicografia braille: uso de ferramentas tecnológicas na produção de partituras para cegos* (Bonilha y Carrasco, 2008) muestra el desarrollo de una propuesta para crear y

difundir material musicográfico en sistema braille, brindando recursos y materiales para que las personas con discapacidad visual pudieran acceder al material requerido para su formación y práctica musical. La investigación es relevante ya que ofrece un paso a paso para la creación de material musicográfico, apostándole a una accesibilidad universal en los procesos musicales y formativos.

“Don’t follow them, look at me!”: Contemplating a haptic digital prototype to bridge the conductor and visually impaired performer es un artículo de Baker *et al.* (2019) cuyo trabajo se enfocó en desarrollar un dispositivo electrónico que transmite los movimientos y gestos del director a un músico (intérprete) ciego partiendo de la percepción háptica. Con el dispositivo se busca dar autonomía al músico ciego y evitar la mediación y la subjetividad al recibir el mensaje de un tercero. Es un valioso referente puesto que aborda la percepción háptica como medio para posibilitar autonomía e independencia a los músicos ciegos.

Turchet y Barthet (2017) publicaron los resultados de su investigación bajo el título *Envisioning Smart Musical Haptic Wearables to Enhance Performers’ Creative Communication*, el artículo describe el concepto *háptica musical inteligente* que busca aportar el componente de estimulación háptica en la práctica musical, tanto entre intérpretes como con interacción directa con el público para potenciar la experiencia por medio del sentido del tacto, sirve como referente pues problematiza la percepción háptica, la interpretación e interacción con el público de los músicos ciegos y brinda ideas sobre el uso del tacto equiparándolo con la audición en los procesos musicales.

El artículo *La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España* (Sánchez y Muñoz, 2020) entrega los resultados

de un proceso investigativo que usa como metodología la etnografía por medio del diálogo de saberes entre los vinculados con la investigación. El objetivo fue reconocer los recursos y prácticas de educación musical a estudiantes con discapacidad visual en los conservatorios de España. Esta investigación muestra el panorama de la educación musical en España, que es uno de los países con mayor desarrollo y aportes en cuanto a discapacidad visual, evidencia recursos y prácticas inclusivas en procesos musicales que son valiosos para la presente investigación.

En lo que se refiere a tesis doctorales, la de Briceño (2017) llamada *Aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje musical, el desarrollo de la creatividad individual y aplicaciones musicoterapéuticas en usuarios con diversidad funcional* desarrolla categorías como: discapacidad, música, diversidad funcional, musicoterapia y TIC, el trabajo buscó que cada persona con discapacidad participante pudiera acceder e interactuar con elementos musicales con medios tecnológicos a partir de intervenciones musicoterapéuticas. Esta indagación tiene un enfoque cualitativo y utiliza principalmente la sistematización de experiencias y la observación participante. Valga resaltar de este texto que usa el arte como medio, reconoce la diversidad y busca potenciarla usando las nuevas tecnologías.

Otro trabajo doctoral es el titulado *Disability Arts and Visually Impaired Musicians in the Community*² cuyo resumen fue extraído del Manual de música comunitaria de Oxford (2018), presenta una visión integral de la escena artística de la discapacidad en la música a nivel mundial. La atención se centra en músicos con discapacidad visual,

² Artes discapacitadas y músicos con discapacidad visual en la Comunidad.

incluyendo instrumentistas, cantantes, compositores y productores, que participan tanto de forma individual como en redes o conjuntos musicales comunitarios.

El texto proporciona un análisis exhaustivo de la escena musical global de artistas con discapacidad visual, explorando sus identidades, tradiciones y desafíos en el contexto de la participación musical comunitaria. Su finalidad es describir la participación comunitaria de músicos con discapacidad visual, destacando cómo algunos se basan en las tradiciones históricas de los ciegos en la música global y buscan dispensas especiales debido a la falta de visión, sin embargo, también se observa que hay músicos que prefieren distanciarse de esta identidad. Se abordan cuestiones clave como la accesibilidad, la movilidad independiente, la identidad, los enfoques y medios musicales, así como conceptos relacionados con la discriminación e inclusión social (Baker y Green, 2018). Este trabajo investigativo se realizó a partir de relatos y experiencias de vida, escuchando a músicos con discapacidad visual para realzar sus experiencias al hacer música de manera comunitaria. El estudio se realizó en Reino Unido y participaron músicos ciegos de 27 países respondiendo las encuestas y cuestionarios diseñados para recoger las historias de vida.

*A performance musical das pessoas com deficiência visual*³ es un trabajo centrado en la interpretación musical de personas con discapacidad visual. El estudio aborda cuestiones como los tipos de discapacidad visual, la musicografía braille, los tipos de memoria y cómo se desarrolla la memoria en músicos con discapacidad visual. La investigación utiliza un enfoque cualitativo-cuantitativo, emplea entrevistas

³ Actuación musical de personas con discapacidades visuales.

semiestructuradas y cuestionarios como técnicas de recopilación de datos. La revisión bibliográfica se centra en áreas como música, educación, cognición musical y medicina.

La autora llevó a cabo entrevistas con músicos clásicos y populares con discapacidad visual, seleccionando participantes de América Latina y Europa con diversos tipos de discapacidad visual. Además, se utilizaron cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesores de interpretación musical, así como a desertores de cursos personas con discapacidad visual. El estudio también incluyó un levantamiento bibliográfico para explorar investigaciones previas sobre educación, procesos biológicos y cognitivos en la interpretación musical de músicos con discapacidad visual.

La investigación identificó la falta de estudios específicos sobre la relación entre la actuación musical y la discapacidad visual en los catálogos de tesis y disertaciones brasileñas y portuguesas hasta finales de 2017. La autora abordó esta brecha al realizar entrevistas, cuestionarios y un análisis bibliográfico del material disponible (Escobar, 2020)

Do toque ao som: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva (Bonilha, 2010) surge de la experiencia personal de la autora como músico con discapacidad visual y representa la continuación de su tesis de maestría titulada *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia braille na perspectiva de alunos e professores* (*Lectura musical en las yemas de los dedos: caminos y desafíos de la enseñanza de la musicografía braille desde la perspectiva de estudiantes y profesores*). El trabajo aborda aspectos relacionados con la enseñanza y la difusión del código musical braille, destacando las concepciones subyacentes a la educación Inclusiva.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y busca comprender las percepciones de los individuos frente a los desafíos de la alfabetización musical en braille. La recolección de datos se llevó a cabo a través del seguimiento y estudio de tres casos, los sujetos experimentaron el proceso de aprendizaje de la notación musical desarrollada para personas ciegas. Además, se investigaron los métodos utilizados para la transcripción de partituras en braille, detallando las peculiaridades de este proceso.

En el análisis de los datos recopilados, se aborda el papel del educador musical, del estudiante con discapacidad visual y del especialista en aplicaciones de la musicografía braille. Como resultados adicionales, se produjo un audio-documental que retrata el desarrollo de la investigación y la implementación de un archivo musical que contiene obras en braille. Se plantean cuestiones relevantes que podrían generar nuevas investigaciones sobre el tema y la implementación de iniciativas a favor de la enseñanza y la difusión de la musicografía braille (Bonilha, 2010)

Por su parte, el Trabajo doctoral de Melo (2014) *-Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula-* aborda la accesibilidad en la educación musical para personas con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza regular. Se fundamenta en teóricos destacados de procesos inclusivos, como Diniz y Sasaki, quienes defienden la idea de una sociedad que permita la participación satisfactoria de personas con discapacidades. También se toma en cuenta a Masini, quien destaca la importancia de la percepción de las personas con discapacidad visual involucrando otros sentidos además de la visión.

Para comprender la metodología de las prácticas musicales, se consultaron teóricos de la educación musical en Brasil, como Swanwick y Hemsy de Gainza, quienes

proponen una musicalización centrada en los aspectos de la singularidad humana, siguiendo las etapas del desarrollo cognitivo, social y cultural del individuo. Además, se incorpora la legislación específica en el área de educación inclusiva como un respaldo importante para fundamentar los principios que rigen la conducta que posibilita la accesibilidad satisfactoria del estudiante con discapacidad.

El objetivo de la investigación fue analizar el proceso de enseñanza de la música para estudiantes con discapacidad visual, identificar procedimientos de accesibilidad que puedan contribuir de manera efectiva a la práctica de la educación musical para estos estudiantes, incluyendo posibles recursos pedagógicos utilizados en el aula. La investigación se llevó a cabo como un estudio de caso cualitativo en seis escuelas de Salvador, tanto públicas como privadas, donde coexistían el profesor de música y el estudiante con discapacidad visual en el mismo espacio. Se realizaron entrevistas con educadores musicales y estudiantes con discapacidad visual.

Como resultado, se observó que la educación inclusiva no ha encontrado un espacio amplio en las prácticas escolares y que el número de escuelas preparadas para generar procesos inclusivos a estudiantes con discapacidad visual en la clase de música es limitado, especialmente en cuanto al uso de recursos adaptados, orientados al desarrollo de nuevos criterios metodológicos para su aprendizaje. La interpretación de los datos obtenidos ofrece una valiosa discusión sobre la accesibilidad de la educación musical, destacando la importancia de no solo considerar las técnicas y procedimientos en el aula, sino también la investigación de las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual (Melo, 2014).

Capítulo 2



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025).



Capítulo 2

Composición metódica

Después de realizar una revisión rigurosa de la producción relacionada con el tema de investigación, y de evidenciar que son escasas las investigaciones que abordan las categorías de análisis de la presente investigación: música accesible, musicografía braille, estética relacional y discapacidad visual, se tomó la decisión de usar como referente principal la producción A/R/Tográfica. Así pues, se hizo una revisión sistemática mediante la metodología PRISMA 2020 para documentar con rigor y sistematicidad el desarrollo y evolución de la temática. Como producto de ese ejercicio, se publicó el artículo *Tendencias, rizomas y caminos de la A/R/Tografía: revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020* (Ceballos, 2023)⁵. En el artículo se analizan las tendencias, rizomas y caminos de la A/R/Tografía y sus aportes a la investigación, la educación y el arte a partir de la revisión de la literatura reciente sobre el tema, producto de este ejercicio, y mediante las directrices PRISMA, se recabaron 24 artículos de las bases de datos Eric y Scopus.

De la revisión detallada de esa producción académica, se pudo evidenciar que 22 de los 24 artículos analizados citan en repetidas ocasiones a la investigadora, artista y

⁵ La revisión fue publicada en la Revista Lasallista de Investigación y está disponible en <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/3303/210210860>. Más adelante se ofrece un QR que permite acceder directamente al texto.

docente Rita Irwin, confirmando el lugar que tiene como la creadora de la metodología, además de poner en evidencia sus vastos aportes sobre el tema.

Al revisar en detalle los campos de acción, aparecen tendencias marcadas que apuntan a que la expresión plástica es la más usada en procesos A/R/Tográficos, esto se evidencia en 13 de los 24 estudios en los que se vinculan experiencias en la pintura, la fotografía, el modelado, las prácticas museísticas, entre otras expresiones artísticas. Los demás lenguajes expresivos como música, literatura, expresión corporal y dramática se ven de manera equilibrada, pero con menor predominio.

Al poner a conversar los diferentes procesos investigativos aparecen dos categorías de análisis: la primera de ellas es la *estética relacional* y la segunda es la tendencia a reconocer la *deriva* como parte del proceso investigativo.

Para profundizar al respecto, valga decir que la práctica A/R/Tográfica crea nuevos conocimientos, nuevas formas de ser y estar, de reconocer los contextos y situaciones a partir del arte relacional, ese espacio que se genera para poder interactuar con el arte, un escenario de participación e intercambio entre la obra o proceso artístico y el espectador (Martínez y Bermúdez, 2018), además, se propone investigar a partir de la generación de espacios de creación de arte relacional para que se mejoren y potencien las interacciones, las relaciones, los significados y se propicie la cocreación esperada en el proceso A/R/Tográfico (Mosabarzadeh *et al*, 2022).

La estética relacional permite reconocer nuevas ontologías sobre lo que es y significa convertirse en un investigador A/R/Tográfico, Wargo (2019). Cuando el arte es el medio, pasa a un segundo plano el producto final, es allí donde cobra sentido el proceso, un proceso vivo y para la vida.

Respecto a la deriva o el caminar como parte del proceso, se puede evidenciar desde dos perspectivas, la que nos interesa es aquella que invita a reconocer la A/R/Tografía como un proceso que ocurre en movimiento (Manrique, 2020 como se citó en Ceballos, 2023), literalmente hablando, el caminar puede hacer parte activa de la ruta metódica ya que caminar provoca curiosidad, invita a estados de presencia plena, descubrimientos y reflexión al estar y habitar las calles, los lugares y las ciudades (Martins, 2022), por ello se afirma que “caminar y hacer arte son acciones intencionales que resaltan nuestra atención hacia los hilos teóricos, los potenciales imaginativos y las formas conceptuales de (re)hacer estas relaciones complejas y multifacéticas” (Mosabarzadeh *et al*, 2022, p. 3).

La deriva se toma de la investigación autoetnográfica donde es muy usada para aplicarla en la A/R/Tografía donde genera una metáfora con el movimiento y el proceso, e invita a vivir dicho proceso en estado de presencia plena mientras se recorres los lugares de interés para la investigación (Ramón y Alonso, 2019).

2.1 Discusión de la revisión

Los resultados muestran una tendencia en ascenso del uso de la A/R/Tografía como metodología de investigación en los trabajos de profesionales que cumplen el triple rol de artistas, investigadores y docentes. Se podría hacer un símil con la investigación acción educativa (IAE) ya que tienen objetivos comunes, convergen en el campo educativo y comparten técnicas e instrumentos para registrar y analizar información. La

diferencia radica en que la A/R/Tografía es una práctica viva que recurre al arte como medio y exige mantener un equilibrio de la triada arte/investigación/docencia.

La tendencia apunta a que la A/R/Tografía se usa mayoritariamente en trabajos relacionados con las artes plásticas, seguido de procesos museísticos, situación que no deja por fuera expresiones artísticas como la música, la literatura o el teatro. Estas expresiones artísticas también han sido utilizadas y el proceso A/R/Tográfico ha generado nuevas propuestas y conocimientos.

Se considera la A/R/Tografía una indagación viva y para la vida ya que incluye las prácticas y vivencias de los actores. Es importante señalar que es una metodología que usa el arte como medio, no está supeditada a las reglas de la investigación tradicional, no persigue obtener resultados sino llegar a comprensiones y nuevos caminos (López y García, 2019)

La creadora y principal exponente de esta metodología es la A/R/Tógrafa canadiense Rita Irwin que empezó a hablar del tema en entornos académicos a partir de 2003 y desde entonces ha realizado importantes aportes y comprensiones al respecto.

Hablando de lugares, podríamos concluir que Canadá es el país donde más se ha investigado a partir de la A/R/Tografía, tiene sentido porque de allí es Rita Irwin, principal exponente de la metodología. En segundo lugar, encontramos a España que ha venido consolidando un proceso sólido recurriendo a la A/R/Tografía como forma y medio para investigar, además dentro de los estudios usados para la revisión sistemática se puede evidenciar que es una revista española la que más artículos sobre el tema ha publicado.

En conclusión, esta revisión sistemática sirvió para reconocer los caminos, tendencias, procedimientos y alcances actuales de la A/R/Tografía. Seguramente este

trabajo motive a maestros, artistas e investigadores a explorar y utilizar la A/R/Tografía como una metodología potente y oportuna.

Figura 1.

QR para acceder al artículo publicado en la Revista Lasallista de Investigación



2.2 Ruta metódica

Tabla 1.
Ruta metódica

Objetivo específico	Categoría de análisis	Técnicas	Instrumentos
Reconocer las concepciones sobre discapacidad en relatos y voces de maestros en torno a la educación inclusiva.	Discapacidad Educación inclusiva	Revisión documental	Atlas ti. Revisión por categorías
		Estudio de microcasos	
		Colcha de retazos	
		Círculo de palabras	
Identificar las formas de la musicografía braille a través de los discursos que, frente a los procesos musicales, construyen músicos ciegos	Musicografía braille	Entrevistas	Batería de preguntas
	Discapacidad visual		
	Diversidad		
Significar las prácticas que abarcan la musicografía braille y la percepción háptica en términos de una estética relacional a partir de procesos creativos con músicos ciegos.	Musicografía braille	Talleres creativos	Material de musicografía braille
	Estética relacional		
Diseñar material musical accesible por medio de la musicografía braille para generar procesos inclusivos para los músicos ciegos	Música accesible	Talleres creativos	Material de musicografía braille
	Musicografía braille		

La presente investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo desde el paradigma fenomenológico, en palabras de Merleau-Ponty (como se citó en Perruchoud, 2011) “la reducción fenomenológica no es un simple retorno al sujeto psicológico, más bien una puesta entre paréntesis de las afirmaciones espontáneas en las que vivimos para llegar a comprenderlas con más profundidad” (p. 60). Es un método, un proceso, un camino, que permite conocer-se y reconocer el contexto de una manera directa y objetiva.

La fenomenología en palabras de Guarín et al (2024) es una herramienta para comprender la fragilidad humana, una posibilidad para reconocer la alteridad y la diversidad. Además, Guarín (2014) considera que la fenomenología surge desde las propias vidas, las vidas particulares, de las historias y narrativas de los sujetos, procurando una semiótica del presente. La fenomenología al igual que la A/R/Tografía es un viaje, un caminar, un trasegar para llegar a comprensiones de lo que nos rodea. Nos invita a acercarnos, a observar, a ver, a conocer, a reconocer y a entender el entorno, nuestro ser y estar en relación con el otro.

2.3 A/R/Tografía

“La A/R/Tografía es una práctica de investigación viva que combina la escritura de vida con la creación de vida” (Irwin *et al.*, 2017, p. 1).

La investigación se realizó utilizando la A/R/Tografía que surge de la investigación-creación y mantiene en equilibrio el quehacer rizomático de artistas-investigadores-docentes que aprenden de su ejercicio creativo y expresivo para generar nuevo conocimiento (Ceballos, 2023). Esta forma de investigar fue creada por Rita Irwin hace cerca de veinte años, y es considerada por su creadora como una práctica de investigación viva y para la vida (Irwin *et al.*, 2017).

La A/R/Tografía como término es un juego de palabras, el acróstico ART que hace alusión al arte, a su vez se descompone en A: arte; R: investigación y T: docencia, finalizando con las grafías que son la forma de plasmar lo que sucede en el proceso creativo entre investigador y los cocreadores. Esta forma de investigar permite a los artistas-investigadores-docentes generar conocimiento y comprensiones a través de la exploración de sus prácticas artísticas y el diálogo entre la creación, la reflexión teórica y el contexto educativo (Irwin y De Cosson, 2004). Se convierte en la posibilidad de indagar, reflexionar, aprender desde la experiencia misma para luego compartir con los involucrados en el proceso investigativo y artístico. Se conjugan teoría y práctica que dan sentido a las voces y sentipensares para luego reconocer y entender estos procesos y dar paso a nuevas experiencias estéticas (Viadiel y Roldán, 2021).

La A/R/Tografía se compone estructuralmente de seis ideas fuerza: i) la indagación viva, ii) la contigüidad, iii) las metáforas y metonimias, iv) la apertura, v) los excesos y vi)

las reverberaciones (Irwin *et al.*, 2006). Por lo anterior es fundamental, además de encontrar el equilibrio entre arte-investigación-docencia, dar protagonismo a las narrativas, a las nuevas comprensiones y significados, a las historias de vida de los participantes y el A/R/Tógrafo, a la descripción, interpretación y comprensión de los procesos y los trasegares, a las interacciones entre unos y otros.

Así pues, la A/R/Tografía se presenta como una forma de propiciar diálogos entre el arte y el espectador, entre la creación y la formación, mientras se configuran procesos de cocreación y se posiciona el rol del investigador A/R/Tográfico (Wargo, 2019) para la creación justa y accesible de nuevas estéticas. Se considera que la A/R/Tografía:

Ocupa un espacio intelectual e imaginativo para la investigación. Con el advenimiento de la tecnología omnipresente y su énfasis en lo visual y sensorial, llega una oportunidad para que los educadores de arte acojan nuevas prácticas y compartan sus investigaciones con sus comunidades (González-García, 2020).

Se convierte pues, en la posibilidad de indagar, reflexionar, aprender, desde la experiencia misma para luego compartir con los involucrados en el proceso investigativo y artístico. La A/R/Tografía busca compartir una idea y un conocimiento nuevos y de una manera diferente para impactar en el contexto y las prácticas mismas, así, la investigación cobra un sentido diferente para la comunidad participante, deja de lado lo tradicional. Se conjugan entonces teoría y práctica para dar sentido a las voces y a la experiencia para luego reconocer y entender estos procesos y dar paso a nuevos aprendizajes.

Por ser la A/R/Tografía un proceso de investigación-creación se espera adelantar un proceso de cocreación entre el A/R/Tógrafo y los músicos ciegos, propiciando procesos inclusivos e integrales, lo que genera además autonomía e independencia y un canal directo con la producción e interpretación musical. Se espera producir material musicográfico braille (partituras accesibles) y gestar un lugar para diferentes formas de interactuar con la música. Esto último como proceso de creación en el marco de la investigación basada en artes, lo que da pie a una estética relacional en la que el músico ciego podrá interactuar de manera autónoma en los procesos formativos con las composiciones musicales y con otros músicos.

Capítulo 3



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025).

Capítulo 3

La inspiración

Como parte del proceso investigativo, formativo y creativo se desarrolló el objetivo específico 1 que tenía como finalidad reconocer las concepciones sobre discapacidad en relatos y voces de maestros en torno a la educación inclusiva. El proceso epistolar que se desarrolló a partir de la recolección de 704 cartas entre 2019 y 2024 en un trasegar que llevó al investigador por 21 departamentos y por un total de 71 municipios de Colombia. Inicialmente la recolección de microrrelatos era un ejercicio práctico en medio de talleres formativos con maestros, en el marco de los seminarios doctorales se reconoce el modelo epistolar como ese recurso potente para resignificar las prácticas y experiencias de los maestros, es así como se empezó a sistematizar, organizar y analizar las cartas con fines investigativos.

Como lo dice Skliar (2023) en su libro *Cartas Educativas*, el mundo epistolar se puede considerar como un refugio de palabras, pero también de sentires, experiencias, subjetividades. En el caso de cartas a la discapacidad es un ejercicio narrativo y expresivo que recurre a una metáfora para reconocer los conocimientos y subjetividades de maestros del país en torno a la discapacidad, la educación inclusiva y la diversidad.

La recolección de las cartas se realizó en el marco de talleres formativos sobre educación inclusiva, se planteó como ejercicio de reconocimiento de saberes o conocimiento experiencial por parte de los docentes y poco a poco se fue configurando como un estudio de narrativas y microrrelatos.

Se trazó una ruta por diferentes lugares de Colombia para escuchar las voces y experiencias de maestros en torno a la inclusividad puesto que la A/R/Tografía –además de mantener en equilibrio procesos artísticos, formativos e investigativos– postula los relatos de vida como formas válidas y potentes para llegar a comprensiones sobre el contexto y sus realidades, teniendo presente que esta forma de investigar es una investigación viva y para la vida (Irwin, 2017). La figura 2 muestra los sitios de Colombia donde se escribieron las cartas.

Como se puede evidenciar en la figura, si bien participaron docentes de 21 departamentos, el mayor porcentaje de cartas fue aportado por maestros de nueve departamentos del país. Teniendo en cuenta la cantidad de cartas, los departamentos son: Antioquia con un 62,64 %, Huila con 11,79 %, Cundinamarca con 6,82 %, Risaralda con 4,55 %, Chocó y La Guajira con 2,98 % cada uno.

Figura 2.
Lugares donde se escribieron las cartas

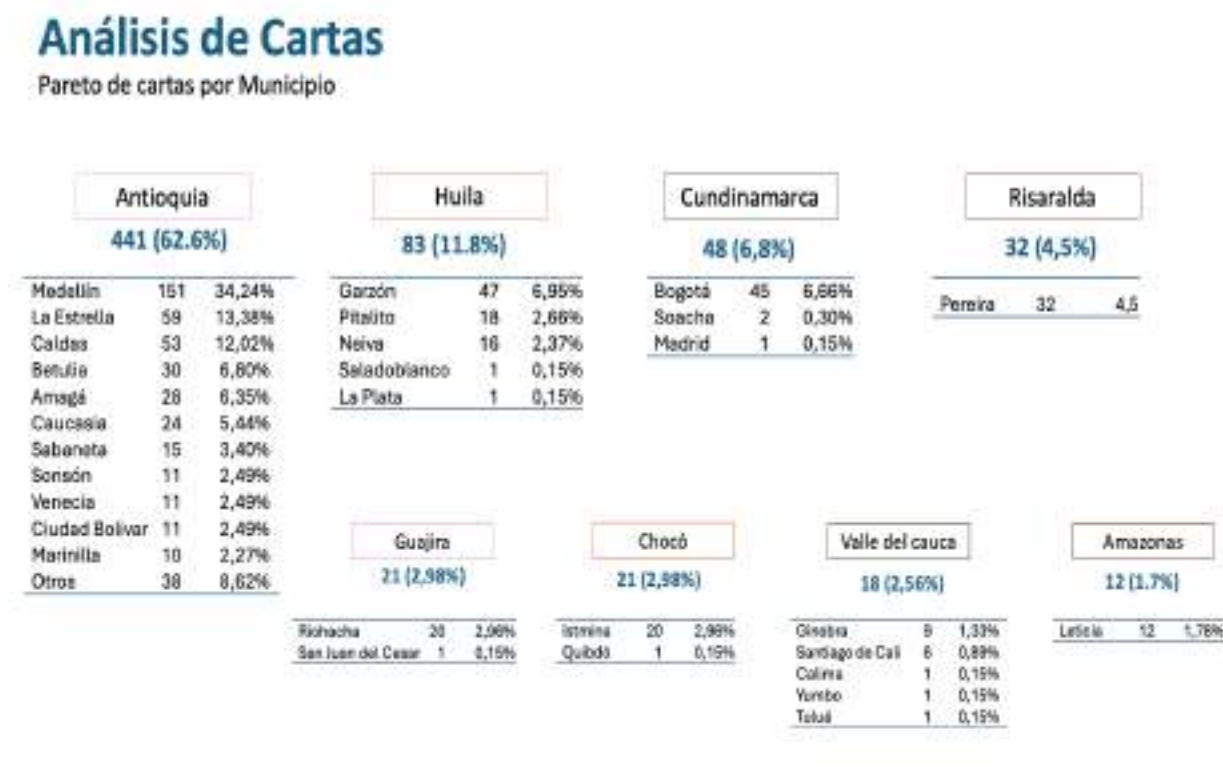


Nota. Gráficos con información sobre los municipios de Colombia donde se recolectaron los datos para la investigación. La información detallada se aporta en el texto.

Si la información se analiza a partir de la cantidad de personas por departamento y municipio la tasa de cartas por cada 100.000 habitantes cambia de la siguiente manera: Amazonas 13,72 %, Huila 6,89 %, Antioquia 6,34 %, Chocó 3,41 % y Risaralda 3,28 %.

A continuación, en la **figura 3** se presenta el diagrama de Pareto de cartas por municipios. Los datos evidencian que los lugares donde se escribieron más cartas fueron Medellín, La Estrella y Caldas que son municipios del departamento de Antioquia. De otro lado, Garzón fue el Municipio con más cartas en el departamento del Huila; Bogotá aportó el mayor número de cartas por el departamento de Cundinamarca y Pereira por el departamento de Risaralda.

Figura 3.
Pareto de cartas por municipio



Nota. Gráficos con información sobre los municipios de Colombia que más cartas aportaron a la investigación.

3.1 ¿Por qué cartas?

La ruta metodológica elegida para realizar la investigación tiene como elemento central las narrativas de vida, por esta razón se usaron los microrrelatos a partir de las experiencias de maestros del país sobre discapacidad y educación inclusiva. Las cartas se escribieron entre 2019 y 2024, participaron maestros de educación inicial, educación básica y media, educación superior, además, algunas de las cartas fueron escritas por maestros en formación que se encontraban en proceso de prácticas.

Para motivar a la escritura de la carta, se usó una consigna a partir de una metáfora: se les pidió a los docentes que escribieran una carta a la discapacidad, como si la discapacidad fuera una persona. Los maestros escribieron sus cartas a partir de lo que sabían y lo que desconocían, lo que sentían y lo que querían, por esta razón las cartas contienen afirmaciones, quejas, preguntas, confesiones, invitaciones, reclamos, peticiones, cada una a partir de las subjetividades de los maestros en torno a la discapacidad, la diversidad y la educación inclusiva.

Luego del proceso de escritura los maestros compartieron sus cartas, las motivaciones y razones para escribirlas y se generó un encuentro de diálogo y aprendizaje a partir de estos relatos. Al final del proceso se invitaba a los maestros a entregar sus cartas para que hicieran parte de la investigación o a conservarlas si no querían participar. De esta manera se recogieron en total 704 cartas en 45 encuentros formativos realizados.

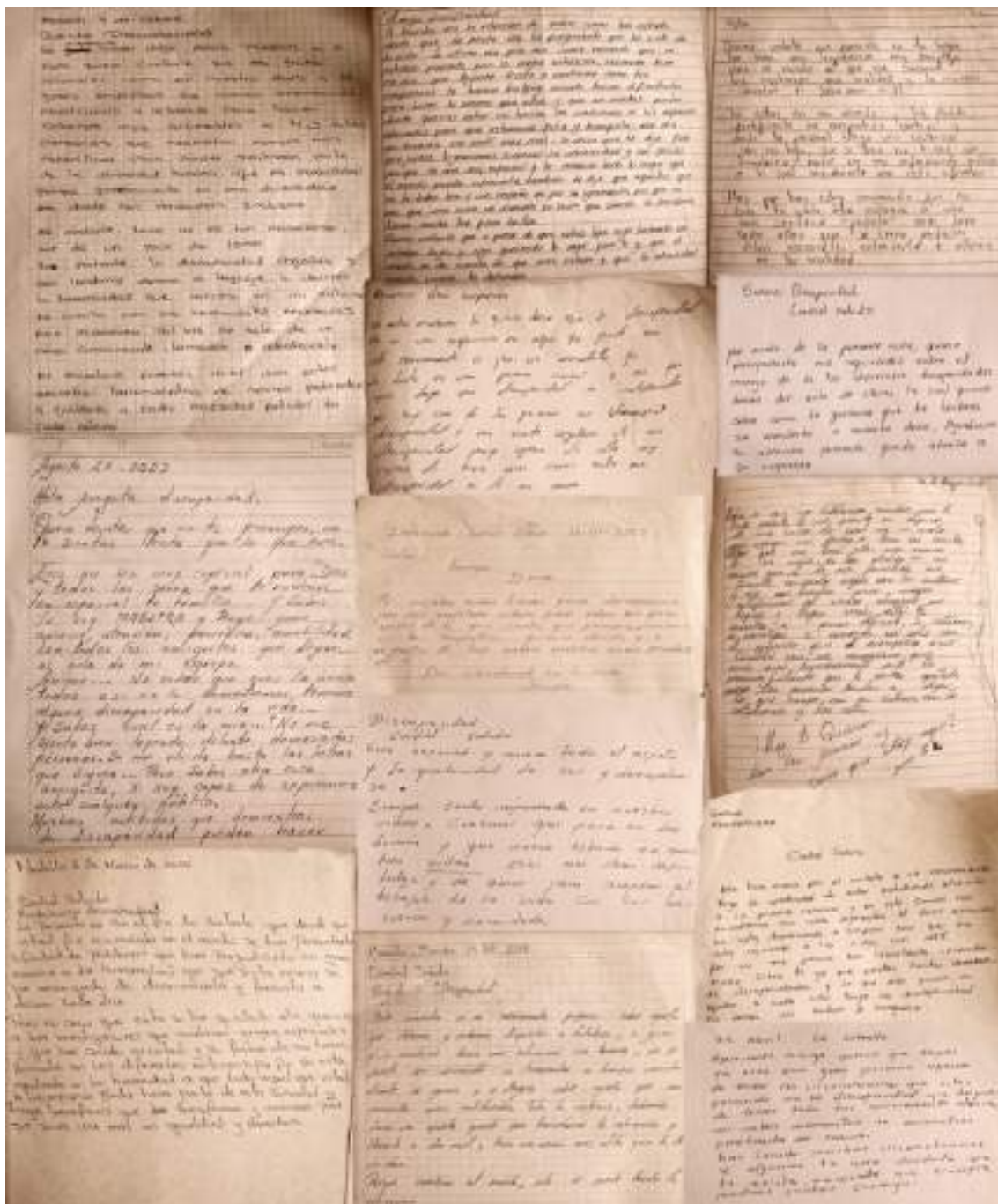
Las cartas evidenciaron la realidad que viven los maestros del país al dinamizar la educación inclusiva usando los recursos que tienen a la mano, la vasta o escasa

formación que han recibido sobre diversidad y educación inclusiva. también reflejaron la subjetividad de cada uno como persona, como profesional, mostraron los miedos, las preocupaciones y las apuestas en el camino del reconocimiento de sí y del otro para habitar un mismo espacio y caminar juntos hacia un tiempo-espacio común y cercano.

Cuando se piensa en cartas, posiblemente se alcance a recordar el proceso de escritura, la intención o necesidad comunicativa, la estructura, e incluso el medio por el cual se hará llegar el documento. Actualmente las culturas y medios digitales han hecho más fácil y fluido este proceso, la inmediatez de un correo lleva a no tener tanto cuidado con la escritura, la estructura o el mensaje mismo, por esta razón los maestros que participan en la escritura de cartas a la discapacidad vivieron una experiencia que los sacó de lo cotidiano pues se vieron en la necesidad de volver a escribir una carta y, además, una carta para la discapacidad.

Se analizaron 704 cartas, con un total de 93.739 palabras lo que da una media general por carta de 133 palabras. Desde los estudios sobre lingüística y análisis del discurso no está claro el promedio de palabras para una comunicación de este tipo, lo que se puede evidenciar es la variedad de discursos que surgen justamente de las realidades y subjetividades de los maestros alrededor de la diversidad y la discapacidad en entornos formativos. La **figura 5** ofrece una muestra de las cartas escritas por los maestros participantes.

Figura 5.
Muestra de cartas recolectadas



Nota. Compendio de cartas recolectadas a modo de ejemplo gráfico.

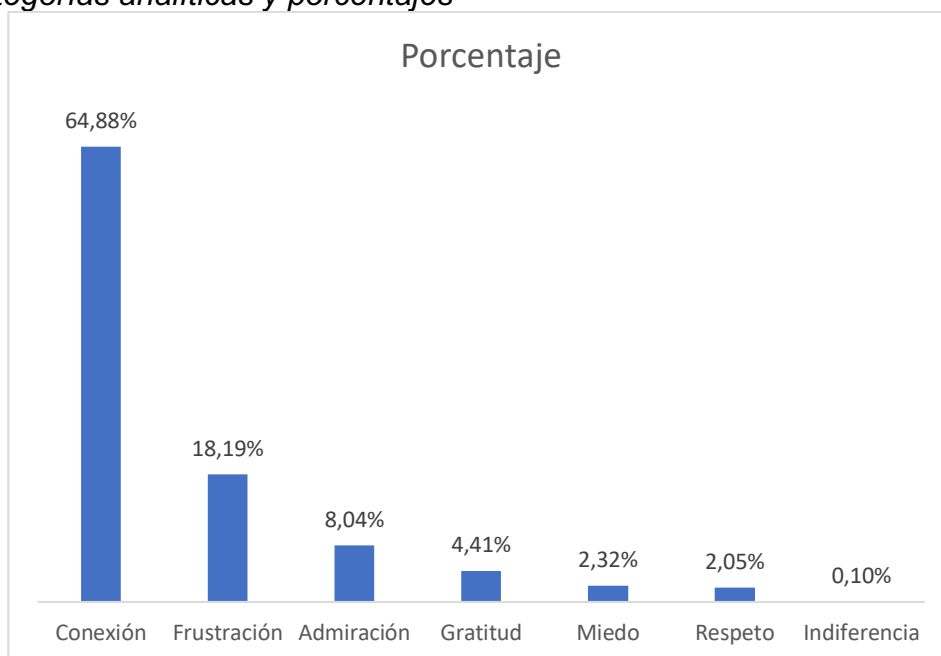
3.2 Análisis de percepciones y subjetividades a partir de los relatos

Para dar contexto al proceso creativo y reflexivo a partir de la lectura de las cartas o microrrelatos es importante recalcar que la A/R/Tografía, además de mantener en armonía el arte, la docencia y la investigación, debe cumplir con algunos elementos que resultan característicos: uno de ellos es que se vale de grafías, relatos de vida, experiencias, tanto del A/R/Tógrafo como de los cocreadores o participantes de la experiencia. Otro elemento fundamental es el uso de metáforas y metonimias, en el caso presente se recurre a la metáfora de la discapacidad vista como la persona a la que se envía la carta o relato del maestro, por último, el trasegar como forma de creación y aprendizaje, así pues, se emprende el recorrido del A/R/Tógrafo en busca de las experiencias que se plasman en los relatos.

Después de la recolección y clasificación de las cartas se procedió al análisis de los textos, se identificaron las palabras vacías del español, es decir, palabras que no refieren algún concepto específico tales como artículos, pronombres o conectores; después de este análisis y de descartar dichas palabras que no aportan a las conclusiones, se trabajó con un total de 3.048 palabras únicas, contando la cantidad de veces que cada una de estas se repite en las cartas, se analiza el 75 % ya que se considera una muestra significativa para sacar conclusiones. Cada palabra está agrupada en alguna de las siguientes siete categorías: frustración, conexión, gratitud, respeto, miedo, admiración, indiferencia

Figura 6.

Tabla con categorías analíticas y porcentajes



Nota. Gráfico con las principales categorías abordadas, la información se desarrolla en el texto.

- **Conexión**

El 64,88 % de las cartas describen un deseo de generar interacción, muestran comprensión y disposición a la hora de interactuar con las personas con discapacidad, aunque en las cartas esta conexión o disposición en la mayoría de los casos surge de una voluntad, más no de una realidad. Es decir, los docentes muestran la disposición, pero, refieren falta de preparación o dificultades en el proceso.

La consolidación de relaciones e interacciones positivas y significativas entre docentes y estudiantes con discapacidad es fundamental para garantizar procesos de educación inclusiva, ya que de esta manera los ajustes razonables, las acciones afirmativas y flexibilización curricular se da de manera fluida y justa (Echeita, 2017).

L41C621

Me has enseñado la importancia de la paciencia, la comprensión y la empatía. Has demostrado que la comunicación va más allá de las palabras y que la verdadera conexión humana se encuentra en el corazón y en la disposición de escuchar y entender. Has mostrado una valentía y una alegría que me han conmovido profundamente, recordándome la fuerza que reside en la vulnerabilidad y la autenticidad.

- **Frustración**

El 18,19 % de las cartas describen la impotencia debido a los retos a los que se enfrentan a diario los participantes debido a los cambios al recibir estudiantes con discapacidad y, en general, al interactuar en aulas cada vez más diversas.

A partir de esta información se consolida un argumento para mostrar la necesidad de adelantar procesos formativos para los docentes en educación inclusiva y diversidad, de esta manera los docentes estarán preparados para afrontar los retos a los que se enfrentan a diario (Pegalajar y Colmenero, 2014).

L41C618

Recuerdo una ocasión en particular, cuando un alumno con autismo se encontraba desorientado durante una clase. Mis palabras parecían rebotar en sus oídos sin lograr conectar con su mente. Su mirada perdida me llenaba de impotencia, haciéndome sentir como un actor en un escenario sin público.

Es difícil expresar tantas emociones que me generas por medio de este escrito. Me has hecho sentir impotente cientos de veces, y esta impotencia está mezclada con ira, con tristeza, pero con el tiempo me ha tocado aprender a entender que existe alguien tan indeseable como tú, a lo mejor existe gente que te romantiza diciendo que eres una gran maestra de la vida enseñando, tal vez paciencia, humildad o empatía, pero en el fondo nadie te quiere y espera en lo profundo de su corazón que desaparezcas para siempre. Pero como no podrá ser, vestiremos una armadura que nos ayude a ganar las batallas diarias, y nos fortaleceremos con lo que aún nos queda.

- **Admiración**

El 8, 04 % de las cartas hablan de la discapacidad como una inspiración, si bien se reconoce como un reto, también se considera que es brinda oportunidades para aprender, ser ejemplo de resiliencia y voluntad para hacer las cosas a pesar de las barreras que pone el entorno.

Esta percepción se alinea con estudios que destacan cómo la interacción con estudiantes con discapacidad puede fortalecer las competencias docentes y promover una actitud más empática y comprometida en la enseñanza (Sevilla *et al.*, 2017).

Así que aquí estamos, enfrentándonos a tí con gratitud y humildad. No te veo como una carga, sino como una oportunidad para expandir nuestros corazones.

En esta carta, quiero expresar mi admiración por aquellos que han abrazado su discapacidad con valentía y han encontrado la belleza en la diversidad.

L30 C419

Desde mi posición te veo como dije con temores, pero sé que eres una señora valiente y muy resilientes. Mis temores son porque no he vivido desde tu perspectiva de vida sin embargo te admiro por lo valiente que eres, estar en una sociedad con tantos rezagos hacia tí como ser humano y dotado de capacidades valiosas y únicas demuestra esa gran fortaleza que te caracteriza.

- **Gratitud**

El 4,41 % de las cartas manifiesta ese reto que a la vez ayuda a sacar lo mejor de cada persona, incluido el maestro, que debe buscar otras formas posibles para enseñar en medio de las dificultades que se puedan presentar. En el caso de los maestros con discapacidad que escribieron cartas, reconocen la discapacidad como una maestra de vida que les ha permitido crecer como personas y como profesionales.

Según Martínez Sarmiento (2023), la educación inclusiva requiere cambios sustanciales en los modelos y enfoques educativos, para los cuales las actitudes y disposición de los docentes es fundamental.

L30 C425

Quiero expresarte mi gratitud, Discapacidad, por ser una maestra implacable y desafiante. Tu presencia en nuestras vidas puede ser un reto, pero también nos

brinda la oportunidad de crecer, aprender y convertirnos en educadores y seres humanos mejores.

L31 C431

Siento gratitud y aceptación por las lecciones que nos has venido dando para que conozcamos un poco más de tí y no sesgamos por los estigmas que hemos creado a lo largo del tiempo como sociedad

- **Miedo**

El 2,32 % de las cartas habla del temor, la incertidumbre que les genera interactuar con estudiantes con discapacidad, especialmente debido al desconocimiento que sienten para generar las interacciones y procesos, ese miedo es referido en las cartas como la razón por la que no generan las interacciones y los lleva a sentirse paralizados.

González (2020) en su libro *Miedos y olvidos pedagógicos* nos muestra cómo el miedo se apodera de los maestros cuando se sienten vulnerables por miradas que los juzgan, cuando sienten que no saben, que no pueden o que las expectativas puestas sobre ellos no son alcanzadas.

L36 C487

Permíteme comenzar esta carta reconociendo que, durante mucho tiempo, debido a mi formación desde niña, te he visto como un obstáculo, una barrera que dificulta el camino hacia la plenitud, inclusive, déjame conversar del miedo

paralizador que me da enfrentarte a tí en mí profesión y no tener herramientas necesarias para tratarte como es debido.

L40 C597

Tu llegada me obligó a enfrentar retos que nunca imaginé. Aprender a convivir contigo ha sido un proceso lleno de frustración, miedo y, a veces, desesperanza. Me has puesto obstáculos que parecían insuperables, y me has llevado a lugares oscuros dentro de mí mismo que nunca supe que existían.

L18C240

En varias ocasiones te he visto en mí aula, te he visto con miedo, con inquietud, con desesperanza, con tristeza muchas veces al notar que no puedo ayudarte mucho.

- **Respeto**

El 2,05% de las cartas habla de un respeto generado por el desconocimiento o el respeto que genera el reconocer al otro con discapacidad como alguien valiente y resiliente. Este respeto invita a los maestros a actuar desde el reconocimiento de derechos, pero, también se evidencia en otras cartas este respeto como motivo de distancia, como un respeto que paraliza.

L30 C425

Como educador, me dirijo a tí con humildad y respeto, reconociendo que presentas desafíos y oportunidades únicos en el ámbito educativo. Esta carta marca un nuevo comienzo, un compromiso sincero de aprender de tí y contigo.

L44C664

Cuánto te respeto, porque sé que es difícil vivir conmigo, porque a pesar del dolor que me haces sentir todos los días, sé que son cariños y la motivación de seguir adelante.

- **Indiferencia**

El 0,10 % de las cartas habla de indiferencia, si bien es un porcentaje significativamente bajo, se agrega en el análisis para mostrar que los maestros, cuando reconocen que no tienen la formación o las herramientas, optan por desligarse del proceso de la persona con discapacidad, lo que lleva a garantizar el cupo en la institución educativa pero no necesariamente se gestiona el ser con los demás en el aula.

Tamayo (2018) habla de la emoción en su condición creadora que invita volver a sí, en ese acto de reconocimiento, es posible disponerse para el otro, para lo otro, las emociones dan paso a actitudes o disposiciones afectivas que citan los maestros en su interactuar con la discapacidad, junto a estas emociones y actitudes, aparecen las barreras que pone el maestro en los contextos donde interactúan los estudiantes con discapacidad haciendo más difícil el ser y estar con los demás.

Como se puede apreciar en el análisis anterior, un porcentaje alto de las subjetividades de los maestros que participaron con sus relatos muestra relaciones con sus estudiantes con discapacidad que surgen de aspectos negativos o neutros, incluso

la conexión que podría tomarse como algo positivo en el contexto de las cartas se asume como una prospectiva y no como una realidad, lo que muestra un panorama retador en el marco de la educación inclusiva.

La sensación de impotencia y la conciencia de una falta de preparación exigen políticas formativas por parte de los entes territoriales, con lo que se deja capacidad instalada en las instituciones educativas y se puede evitar la frustración de los maestros (Vallejo *et al.*, 2019).

Por lo anterior se evidencia una necesidad urgente de generar procesos formativos dirigidos a maestros buscando prácticas inclusivas, justas, equitativas que transformen la escuela para que acoja a la diversidad.

L20C258

Inicialmente quiero expresar que lamento profundamente la invisibilización, maltrato, indiferencia e incluso burlas a las que te hemos sometido, menciono hemos porque aunque estoy en este espacio, estoy segura que en los trasegares de la cotidianidad también lo he hecho.

L40 C593

Te he visto amenazante y debido a eso hasta ahora había optado por la indiferencia y dejar que otros se encarguen de lidiar contigo.

Por lo general ven a la persona diferente con ojos de indiferencia y no a la persona que le puede aportar a la sociedad.

3.3 Saludos y despedidas

Reconocer las experiencias a partir de relatos permite acercarse a la subjetividad y realidad de quien escribe, el trasegar que propone lo metódico invita a identificar el recorrido que se hace discursivamente al escribir la carta. Al realizar análisis del discurso se tiene en cuenta diferentes elementos del recurso literario, en este caso las cartas tienen de manera implícita una estructura que es usada a discreción del interlocutor. En esta ocasión, se realizará análisis de los saludos y las despedidas ya que son elementos importantes que reflejan normas de cortesía y establecen una línea de comunicación cercana o distante dependiendo de su uso.

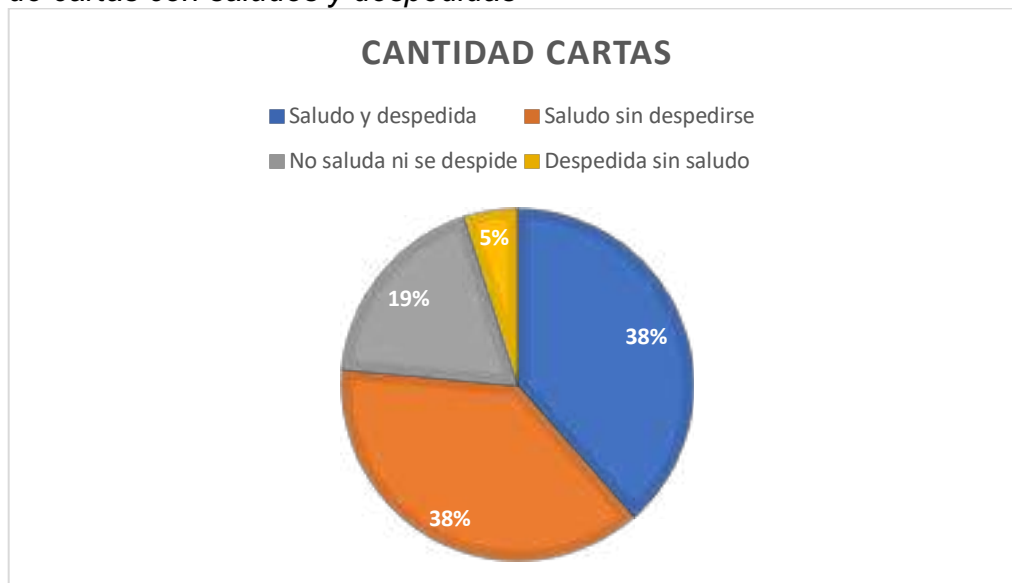
Los saludos y despedidas se convierten en formas de comunicación que generan apertura, respeto, cercanía o, por el contrario, indican distancia o displicencia. A continuación, se realizará análisis de las formas de comunicación e interacción a partir de los saludos y despedidas o sus ausencias.

De las 704 cartas recolectadas y analizadas se puede extraer la siguiente información:

270 maestros utilizaron saludo y despedida al escribir su carta, 266 maestros incluyeron saludo, pero no se despidieron, 131 maestros se despidieron, pero no

iniciaron la carta con un saludo, por último 37 maestros ni saludaron ni se despidieron al escribir la carta.

Figura 7.
Porcentaje de cartas con saludos y despedidas



Nota. Gráfico con información sobre saludos y despedidas usados en las cartas. Relatos que utilizan saludo y despedida 38 %, saludo sin despedida 38 %, no saluda ni se despide 19 %, despedida sin saludo 5 %.

En análisis del discurso se tienen en cuenta diferentes elementos del recurso literario, en este caso las cartas tienen de manera implícita una estructura que es usada a discreción del interlocutor. En esta ocasión se realizará análisis de los saludos y las despedidas ya que son elementos importantes que reflejan normas de cortesía y establecen una línea de comunicación cercana o distante dependiendo de su uso.

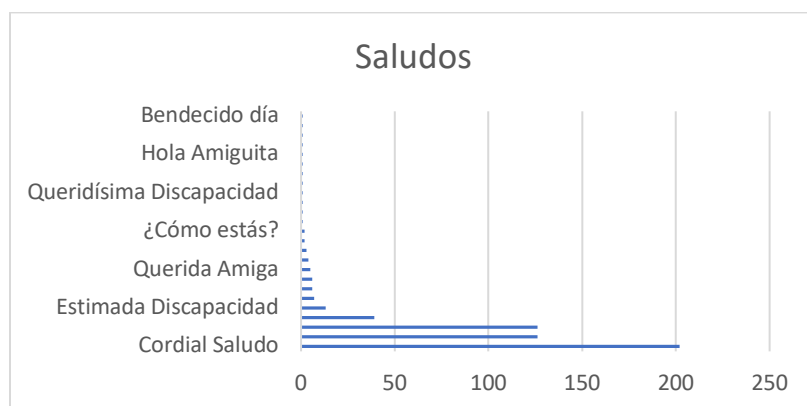
Los saludos y despedidas se convierten en formas de comunicación que generan apertura, respeto, cercanía o por lo contrario indican distancia o displicencia. A continuación, se realizará análisis de las formas de comunicación e interacción a partir de los saludos y despedidas o sus ausencias.

3.4 Importancia de saludar y despedirse

Iniciar una comunicación a partir de un saludo da apertura a una comunicación respetuosa, cercana y fluida, mientras que una frase de despedida o cierre finaliza la interacción de manera cordial y evita dejar temas pendientes o abiertos. Según Albitre Lamata (2019), "la resolución (elogio y despedida) constituyen fórmulas de cortesía similares a los saludos, puesto que son exigidos tanto en una conversación como en el género epistolar" (p. 175). Iniciar y cerrar la comunicación con saludo y despedida genera confianza y fluidez posibilitando que el mensaje sea recibido de mejor manera.

En las 704 cartas analizadas los saludos más usados fueron: *cordial saludo*, que si bien es respetuosa demuestra distancia, *hola* fue un saludo común que demuestra apertura y respeto, mientras que el saludo *estimada discapacidad*, denota cercanía, aprecio y confianza. En el caso de las cartas, saludos como *Hola, amiga*, generalmente son usados por personas que tienen discapacidad o que son realmente sensibles a ella, estos saludos muestran aprecio y confianza. A continuación, se muestra la **figura 8** con los diferentes saludos y su prevalencia.

Figura 8.
Saludos



Nota. Gráfico con principales saludos usados en las cartas: *Cordial saludo, Hola, Estimada discapacidad y Apreciada discapacidad* fueron los saludos más usados.

Las despedidas tienen una función importante en las comunicaciones escritas analizadas ya que dan cierre a la comunicación misma, su uso da cuenta de un interés genuino en la comunicación y hacer cierre deja una atmósfera tranquila.

En las cartas analizadas las despedidas más usadas fueron: *atentamente*, que demuestra cordialidad, respeto y distancia. *Gracias*, es un cierre menos acartonado y cumple una doble función ya que hace un reconocimiento al otro y cierra el tema. Las expresiones de despedida dan cuenta de la atmósfera en que se desarrolló la carta y la percepción de la persona hacia la discapacidad. A continuación, se presenta gráfico con las principales expresiones de despedida

Figura 9.
Despedidas



Nota. Gráfico con despedidas más recurrentes: *atentamente, gracias, gracias por la atención prestada y me despido* fueron los más usados.

3.5 Implicaciones de omitir el saludo o la despedida

- **Saludar, pero no despedirse**

Iniciar la carta saludando, pero no despedirse puede ser interpretado como descortesía o falta de interés, puesto que el ritual comunicativo queda incompleto. Como señala Albitre Lamata (2019), "la cortesía se enmarca en la pragmática, añadiendo información a las reglas gramaticales para completar *lo comunicado*" (p. 175). Por consiguiente, la ausencia de una despedida puede afectar la percepción global del mensaje y dejar una sensación de falta de cortesía.

- **Despedirse, pero no saludar**

Iniciar la comunicación sin saludar puede denotar brusquedad o urgencia. Saludar genera una atmosfera tranquila y cordial que prepara al interlocutor para recibir el mensaje, la falta de este elemento puede ser recibido como una falta de respeto o falta de interés. Albitre Lamata (2019) destaca que "la relación interpersonal interviene en la regulación de la distancia social, utilizando la metáfora en dos ejes: horizontal y vertical" (p. 175). El saludo aporta proximidad y confianza para iniciar la interacción.

- **No saludar ni despedirse**

La falta de saludo y despedida puede generar la percepción de una comunicación abrupta o descortés. Es una muestra de distancia, apatía y falta de interés que podría

dar como resultado una interpretación negativa sobre la intención del emisor. Omitir el saludo y la despedida genera una comunicación sin señales de cortesía, respeto, confianza y apertura.

3.6 Comprensiones que surgen del análisis de discurso

La discapacidad, y en general la diversidad que habita la escuela, es una forma de poner en tensión el modelo educativo tradicional, un modelo que sigue obstinado en su empeño por estandarizar, normalizar y dividir. Mientras que la realidad de los contextos nos pide flexibilizar, acoger para interactuar y vivir con otros. Estas tensiones nos llevan a pensar en los sentidos y sentires del acto educativo, la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el fin último de la escuela que es permitir que los otros lleguen y aprendan con los demás.

Se debe reconocer que la educación inclusiva no es algo adicional a la educación, no es un apéndice o una tarea extra. La inclusividad se trata de transformación, preparación, acogida, flexibilidad para habitar con la diferencia sin que existan orillas. La educación debe gestionarse desde dentro y no pensando que es cuestión de otros, necesidad de otros, demanda de otros.

Las cartas recolectadas se convierten en actos pedagógicos, estos relatos que comparten un sentipensar, relatos que movilizan saberes y se cuestionan por las prácticas que han funcionado y las que no. A partir de este ejercicio investigativo que ha

florecido en tantos territorios y durante cerca de siete años, se consiguió escuchar e interactuar con maestros que saben que están en falta y otros que se han movido en busca de formas para vivir y habitar juntos la escuela.

Este acto pedagógico ha enseñado en cada contexto y se espera que siga enseñando a partir de cada lectura y cada reflexión que pueda surgir de la experiencia de los 704 maestros que participaron con sus relatos. El ejercicio inspiró la redacción de un libro resultado de investigación que se presenta en la **figura 10**.

Figura 10.

Portada de libro Cartas a la discapacidad: relatos, experiencias y subjetividades de maestros



Nota: en el momento de la publicación de la tesis el libro se encuentra en proceso de edición para la publicación. Si desea profundizar sobre las cartas y los análisis, haga el rastreo pertinente usando el nombre del libro y del autor. Cartas a la DisCapacidad. Relatos, experiencias y subjetividades de maestros. Autor: Leandro Ceballos Henao. 2025

Capítulo 4



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo 4

Notas y ritmos iniciales

Para iniciar este capítulo, que tiene como medio central las entrevistas a músicos ciegos para comprender su interacción con la música y los procesos creativos y formativos, es necesario primero acercarnos a los conceptos centrales de este apartado: discapacidad visual, percepción háptica y enactividad.

4.1 Las conversaciones antes del concierto (entrevistas a músicos ciegos)

Continuando con la ruta metódica, se avanza en el trasegar y el reconocimiento de relatos y experiencias. A continuación se presentan las comprensiones que surgieron de las entrevistas realizadas a músicos ciegos a partir de sus vivencias en los procesos creativos y formativos alrededor de la música y la forma cómo la estética relacional da vida a lenguajes y experiencias estéticas que, de otra manera, serían lejanas e inaccesibles si no se busca un medio de interacción entre la obra y el intérprete, estas comprensiones se alcanzaron por medio de experiencias de cocreación y el análisis de entrevistas a músicos ciegos de diferentes ciudades de Colombia.

El análisis de las entrevistas permitió una reflexión en torno al arte y sobre la música particularmente, para que se piense viva, accesible e inclusiva, permitiendo que la interacción y la creación se generen de una manera autónoma e independiente por parte del intérprete ciego.

La estética relacional acuñada por Bourriaud (2002), es un enfoque artístico que prioriza las experiencias, situaciones y encuentros sociales, es decir, genera una interacción directa y efectiva entre la obra de arte y el espectador. Por su parte Alegría (2021) propone una resistencia a las estéticas dominantes desde la observación crítica del contexto y el cuestionamiento de las prácticas hegemónicas. Se hace pues, una crítica a la naturalizada relación entre la música y el músico ciego, ya que se ha priorizado el sentido del oído asumiendo que es el canal directo para apreciar la música, dejando de lado la percepción háptica que es la capacidad que tenemos los seres humanos para interactuar y aprender con el tacto en movimiento (Rubilar, 2020). Entendiendo lo anterior, el sentido del tacto en la música se ha mantenido en un segundo plano para músicos ciegos, en la medida en que no se da relevancia a la expresión corporal, a los gestos del director y a la posibilidad de leer partituras con la yema de los dedos, asumiendo que el sonido lo es todo.

El músico ciego debe interactuar con partituras para interpretar las obras con su voz o su instrumento, se le hace necesario derribar una barrera natural para realizar dicho proceso, ya que las partituras y los símbolos musicales son netamente visuales. Es así como en el contexto colombiano –y en muchos otros– se naturalizó la idea que la formación y la experiencia estética y creativa de los músicos ciegos se debía realizar principalmente apelando al oído.

La mayoría de los músicos ciegos que se forman en las universidades colombianas para ser profesionales, deben interpretar la música al decodificar de oído la obra musical o solicitar a un colega que le haga un dictado a modo de reinterpretación de la partitura en tinta, todo lo anterior debido a que no hay capacidad instalada ni suficientes profesionales expertos en creación y transcripción de partituras a musicografía Braille.

Desde el momento en que el compositor escribe la partitura en tinta, la obra nace muerta para el músico ciego, puesto que no hay un medio directo para que el intérprete pueda decodificar la información musical que está plasmada en dicho documento.

La interacción con los músicos ciegos se dio a través de procesos de cocreación y se recogió su sentir y experiencia por medio de entrevistas estructuradas. Se partió de la fase de preparación en la que se determinan los temas y preguntas a abordar, se procedió con la validación por parte de expertos obteniendo un nivel alto de concordancia interjueces con un grado de acuerdo $K = 0,437$ que corresponde al nivel de cumplimiento satisfactorio del kappa de Cohen.

Se identificaron los músicos ciegos que se entrevistarían, la información fue registrada en audio para la posterior transcripción y se finalizó con el análisis usando la herramienta Atlas.ti 24, lo que permitió codificar, categorizar y crear redes semánticas dando mayor validez interna a la investigación, para comprender la importancia de la musicografía braille en sus procesos estéticos, creativos y formativos.

Estas entrevistas se realizaron a siete músicos ciegos estudiantes de programas de música o músicos profesionales egresados de universidades del país. Teniendo en cuenta que la cifra de músicos ciegos es reducida, se tomó una muestra intencionada

después de conocer las universidades de Colombia con programas de música que tienen o han tenido matriculados músicos ciegos. El análisis de las entrevistas permitió reconocer tendencias, relaciones, coocurrencias, a partir de las experiencias de los músicos ciegos con la música, la inclusividad, las barreras que pone el entorno y los procesos formativos y creativos. La **figura 11** ofrece la nube de palabras en la que destacan términos como música, braille, musicografía, persona ciega, partitura, discapacidad, formación, universidad, entre otras.

Figura 11.

Nube de palabras resultado de análisis en Atlas.ti 24



Se puede identificar en la nube de palabras cómo los músicos ciegos ponen la música en el centro y refuerzan esta experiencia estética para que sea inclusiva a partir de la musicografía braille y de procesos formativos inclusivos, ya que la mayoría de entrevistados reconoce que si bien han aprendido música, mayormente de oído,

cuando el contexto les facilitó partituras en tiflomusicografía la experiencia fue más fluida, pudieron gestionar los procesos estéticos y formativos de manera autónoma y su relación con la música cambió para bien, al tener la oportunidad de elegir el medio para las interacciones.

M3: Lo ideal es que la persona ciega pueda elegir, si se quiere hacer con partitura en braille o de oído, o que pueda haber un híbrido, pero que se pueda llegar a un punto donde la persona ciega lo pueda decidir, que no sea porque no hay material, o porque sea difícil encargarlo o conseguirlo.

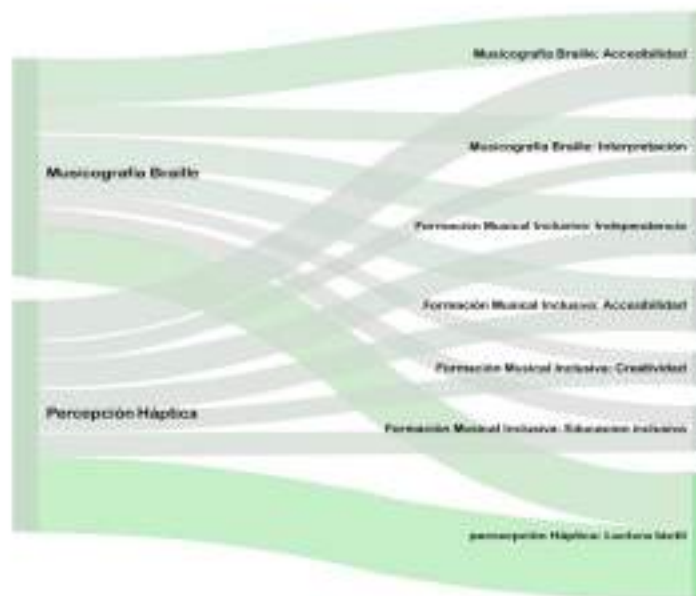
En el caso de los músicos que no experimentaron su proceso formativo a partir de la musicografía y que la conocen de manera superficial expresan las barreras que tuvieron que derribar y los diferentes procesos de exclusión que vivieron en su trasegar formativo y creativo, ya que el contexto ofrecía una única forma posible y los limitaba a pedir ayuda a terceros para propiciar las interacciones.

M2: hay muy pocas partituras, entonces lo que uno vaya a tocar le toca escribirlo o buscar quién lo escriba, se necesita que en la universidad donde uno estudie lo apoyen.

A continuación, se pueden apreciar las coocurrencias plasmadas en un diagrama de Sankey resultado del análisis realizado en Atlas.ti 24.

Figura 12.

Diagrama de Sankey de coocurrencias. Análisis Atlas. Ti 24



Nota. Diagrama que muestra la relación de los términos más usados durante las entrevistas realizadas a músicos ciegos, las coocurrencias que prevalecen son Percepción háptica-musicografía Braille y su relación con la lectura táctil, seguidas de Percepción háptica-musicografía Braille y su relación con la accesibilidad.

La figura muestra las categorías centrales que reconocen los músicos ciegos en sus interacciones con la musicografía Braille y la percepción háptica: allí la principal tendencia apunta al valor que le dan a la lectura autónoma usando el tacto. En segundo lugar, la accesibilidad que propician las partituras en Braille tanto para el proceso estético como para el proceso creativo. Como categorías secundarias, reconocen la importancia de la inclusividad en los procesos formativos, la autonomía que genera y la fluidez en los procesos creativos debido a la independencia al interactuar con la música. A continuación, en la **figura 13** se reconocen las tendencias que surgen de los conceptos más desarrollados por los entrevistados gracias a su experiencia estética y formativa con la musicografía Braille. Los conceptos primarios son: musicografía Braille y formación musical accesible. Conceptos secundarios: percepción háptica, accesibilidad, lectura táctil, desarrollo creativo e interpretación.

Figura 13.

Nube de palabras de categorías centrales resultado de entrevistas



Nota. Palabras en texto maxificado que representan las categorías centrales resultado de las entrevistas a músicos ciegos.

Al analizar las entrevistas y conocer las experiencias formativas y creativas de los músicos ciegos, emerge la musicografía braille como eje central y articulador, resaltando su aporte en procesos interpretativos y creativos, alrededor de ella aparece la formación musical inclusiva, la percepción háptica, el desarrollo creativo, la accesibilidad, las posibilidades interpretativas y la lectura táctil. Se puede reconocer en las voces de los músicos entrevistados que hacen un llamado al reconocimiento de las otras formas de ser en la música, se evidencia la invitación a la flexibilidad de pensamiento y de actuar para evitar obstáculos en el camino hacia la inclusividad.

M5: yo venía con un proceso que era a partir del oído, se me hace más práctico, pero sí te puedo decir que sí hubiese sido muy importante la musicografía braille

para tener el conocimiento completo. Tal vez sí se hubiese hecho el proceso más fácil.

- **Interpretación**

La tiflomusicografía es reconocida como una herramienta valiosa a favor del músico ciego cuando debe enfrentarse a la decodificación de una partitura y su estudio en profundidad, ya que puede tomar decisiones interpretativas.

M2: Donde yo estudio hay una persona que se encarga de transcribir las partituras, pero hay músicos ciegos que estudian en otras universidades y les toca resolverlo como puedan y creo que hace falta tener repositorios con partituras en braille.

Antes de interpretar el instrumento, el músico previamente debe memorizar su partitura, y resulta más fácil este proceso cuando realiza la lectura de manera autónoma, puede regresar al fragmento para reconocer elementos musicales y tomar decisiones interpretativas.

M3: Sería bueno que la música fuera un poco más accesible porque a veces solamente una parte de la población ciega tiene el acceso a los métodos en braille, en cambio hay muchos otros que sencillamente no tienen más remedio que estudiar otra cosa porque se les hace creer que por no leer partitura en tinta no se puede estudiar.

Además, cuando esta interpretación es en ensamble grupal o bajo las orientaciones de un director, el dominio y conocimiento de la partitura le da seguridad y

control al músico, dando paso a una interpretación fluida y certera, siempre y cuando se flexibilicen los procesos visuales y corporales que giran alrededor la práctica grupal y la puesta en escena.

M3: Una vez en la universidad íbamos a hacer un concierto con los coros y la orquesta, todo mundo con su partitura y en ese entonces el director dijo: “Él no”, (refiriéndose a mi) y una profesora dijo: “Él no puede ver, pero se puede aprender la partitura, Él puede escuchar, si se necesita una indicación yo me encargo”. Recuerdo que ella y un compañero estaban ahí y lo que hacían era que cuando el director alzaba las manos ellos iban repitiendo cada uno de sus movimientos en mi espalda.

- **Desarrollo creativo**

Cuando el músico ciego tiene dominio de la escritura en musicografía braille, puede fácilmente plasmar sus ideas musicales, arreglos y composiciones, de lo contrario se limitaría a grabar la idea sonora y pedir a un tercero que haga la transcripción del arreglo o la composición, lo que puede frenar el proceso creativo o llevar a imprecisiones debido a las reinterpretaciones. En este punto es importante aclarar que diferentes organizaciones vienen realizando esfuerzos para lograr mayor accesibilidad en programas de edición de partituras digitales, pero aun estos esfuerzos y adelantos resultan insuficientes, a esto se suma la dificultad para acceder a ellos por los altos costos que resultan una nueva barrera (Briceño, 2017).

M5: Yo diría que uno la exclusión la experimenta siempre, sin necesidad de que haya una persona que manifieste esa discriminación, el mero hecho de que tú quieras montar una obra y no esté en musicografía braille o no esté en un formato

accesible para que tú la puedas leer eso ya es una discriminación o un aislamiento también, un olvido de la persona ciega.

- **Formación musical inclusiva**

Tanto para los músicos ciegos como para los docentes de música que participaron en la investigación, la musicografía braille es una herramienta articuladora, si bien muchos procesos se resuelven apelando al oído, algunos aspectos especialmente teóricos podrían quedar con vacíos ya que el estudiante de música debe gestionar procesos a partir de la lectura y escritura de ritmos y notas musicales.

M4: Quizá con musicografía braille no estarían los profesores tan enredados para enseñar y los músicos ciegos que llegan sin conocimientos previos de música podrían tener algo más fácil y rápido para aprender.

- **Accesibilidad**

Se pudo evidenciar durante las entrevistas que algunos de los músicos ciegos manifiestan haberse graduado con vacíos teóricos y conceptuales ya que el medio auditivo impedía gestionar procesos en temas como la armonía y el contrapunto, debido a la falta de material accesible.

M4: Me pongo en el lugar de los músicos con discapacidad visual que apenas llegan a la universidad, creo que sería más fácil para ellos y para los profesores la enseñanza a partir de musicografía braille

En el caso de los estudiantes de Licenciatura en Música reconocen que la musicografía braille es fundamental para comprender procesos musicales y pedagógicos necesarios para cuando deban ejercer el rol como docentes.

M5: No hay accesibilidad para aprender música, aunque se esté incursionando en ella, la forma de enseñar música no es tan accesible porque quizá no se ponen ejemplos reales y se lleva a la persona ciega a que solo aprenda de oído. Es importante desarrollar el oído, pero en el ámbito musical uno debe enfocarse en lo meticulado de la música, en las diferentes células rítmicas y sonoras que tiene la música y ya eso hay que enseñarlo basado en la realidad, en ejemplos reales.

- **Percepción háptica**

Es la posibilidad de aprender a partir del tacto en movimiento, resulta fundamental para las personas ciegas entrevistadas, consideran que poder interactuar con la información desde la lectura táctil es vital, aumenta su autonomía, tienen control sobre los procesos, los ritmos y los tiempos tanto en el proceso formativo como creativo.

M1: Un sentido muy importante es la percepción háptica sobre todo a la hora de leer una partitura. Poder coger una partitura, leerla, tocarla, tenerla delante de ti también es una forma de sentir la música.

Durante el proceso investigativo se ha evidenciado que los músicos ciegos gestionan y resuelven su interacción con la música, ya sea usando su oído o recurriendo a otros medios y canales (Chavez, 2013), pero, se considera que la sociedad no debería poner barreras al ofrecer una única opción, pues esto genera segregación y disminuye la independencia de los músicos ciegos (Bonhila, 2010), al final la apuesta por la estética

relacional apunta a que el músico ciego tome decisiones y no siga imposiciones que invalidan el proceso creativo y el disfrute de la música.

Es claro que recurriendo al oído se logra adelantar procesos, pero no se consigue una experiencia desde la integralidad de la música y la integralidad del ser (Cano, 2016). Cuando un músico ciego se gradúa sin saber leer partituras luego tendrá qué compensar estos vacíos solicitando ayuda a otros y modificando procesos que truncarían la creación, la expresión y el disfrute de la experiencia estética.

Se evidencia como prioridad la formación de expertos en transcripción de partituras a musicografía braille, ya que son pocos los profesionales con esta experticia en el país. Tiene sentido puesto que debe ser un profesional experto en educación inclusiva, en áreas tiflológicas, con conocimientos musicales y además, con el dominio de la musicografía braille (Melo, 2015). Por ser un perfil tan específico, deben ser las universidades con programas de música quienes gestionen dicha formación para garantizar la educación superior inclusiva de los músicos ciegos que tienen matriculados en sus programas académicos.

Capítulo 5



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo 5

El director de la orquesta

5.1 Aporobiografía

Apuesta autobiográfica inspirada en las reflexiones de González (2021) en su libro Aporobiografía Testimoniar nuestras fragilidades.

Imaginen una calle de Itagüí, Antioquia, en 1995. Para quienes no conocen esta ciudad, ahí va un poco de contexto. En la época mencionada era uno de los municipios más violentos del Valle de Aburrá después de Medellín, allí eran constantes los enfrentamientos entre pandillas por cuestiones de microtráfico y por territorios. El 1995 inauguraron el Metro de Medellín después de diez años de construcción, y dos años después de la muerte de Pablo Escobar en este territorio aún se vivían la violencia y el derramamiento de sangre que fueron su herencia y legado. Este tema lo reservo para más adelante.

Por ahora los invito a que piensen en lo siguiente: siendo las 8:00 p. m., después de cenar, dejan salir a un grupo de niños a una calle de Itagüí en una unidad abierta llamada La Miranda en el barrio El Rosario (cuántos rosarios habrá rezado mi madre cada vez que nos debía dejar solos a mis hermanos y a mí en este contexto de sangre y muerte...).

Entre esos niños estábamos mis dos hermanos y yo, y junto a nosotros otro montón de niños, cada uno armado con tapas, ollas, palos o lo que produjera sonido (o lo que nos dejaran sacar de la casa). Todos filados y a la voz de una directora empezaba la banda de marcha. Sí, una banda de marcha y sí, una directora, porque era casi siempre Mariluz la que “mandaba el juego”. Yo casi siempre hice veces de músico y una que otra vez pude ser el director.

Para nuestros oídos esto era música, unos sonidos rítmicos y acompasados, para el resto de los habitantes de esa calle que estaban sentados en sus salas tratando de ver las noticias o alguna novela, seguramente era un ruido ensordecedor (quién iba a pensar que años después iba a ser el director musical de una de las mejores bandas de marcha del país...).

Íbamos y veníamos por la calle 57 tocando nuestros rústicos instrumentos hasta que súbitamente nuestros sonidos eran acallados por atronadores disparos. En ese momento la calle dejaba de ser nuestra y debíamos dejar nuestros instrumentos, o diré utensilios de cocina, tirados por ahí para salir corriendo hasta la casa más cercana. Eso sí, todas con las puertas abiertas pues era casi un pacto tenerlas así porque las mamás sabían que en cualquier momento se “prendía”... sí, se prendía, era lo que recuerdo que decían cuando empezaban las balaceras.

Yo solo esperaba a que dejaran de sonar las balas para salir corriendo a mi casa, o salir a buscar a mis hermanos cuando no habíamos alcanzado a escondernos en la misma casa. Al salir no los veía a ellos. Lo primera que veía era sangre, huecos de balas en las paredes, cascos de balas en el piso, muertos o jóvenes agonizando era lo que

tenía que ver mientras corría a mi casa para reencontrarme con mis hermanos y mi madre.

En este momento pienso ¿por qué un niño de 8 años debe aprender de muerte, de armas y de guerra cuando sólo quiere ser el director de la banda de marcha y sacar los mejores sonidos a esos rústicos instrumentos musicales? Hoy, casi 30 años después, no tengo respuesta a esa pregunta, lo que sí sé es que esa es la realidad y las memorias de muchos niños de mi ciudad y de mi país.

Ahora devolvámonos un poco para contarles por qué llegamos a ese barrio. Resulta que seis años atrás, a mis escasos dos años, un grupo de sicarios mataron a mi padre, dejaron viuda a mi madre a la edad de 22 años y con tres hijos, mi hermano mayor de 4 años, mi hermana menor que contaba con escasas semanas de gestación y yo. En ese momento vivíamos en Sabaneta, municipio que me vio nacer, aunque realmente nací en Medellín porque en esa época en Sabaneta, el municipio más pequeño de Colombia, no había hospital. Allí, en Sabaneta, cuatro víctimas más de la violencia y el narcotráfico empiezan el exilio, el desplazamiento, pero también empiezan nuevas historias para contar.

Después de vivir un tiempo en casa de mis abuelos fue necesario que nos separáramos. Mi madre y mi hermana se fueron a vivir a Medellín a la Comuna 6 llamada Doce de Octubre, una de las zonas más violentas de la ciudad en esa época, mi hermano y yo nos quedamos en Sabaneta, donde la tía Martha, mientras terminábamos el año lectivo en la escuela.

Al cabo de seis meses separados, nos reencontramos para vivir juntos en Itagüí, porque el amigo de un familiar nos alquiló una casa más económica. Lo que no sabía mi madre era que íbamos a pagar con intranquilidad, con zozobra, con recuerdos de una guerra entre pandillas, heredada por los narcos de la ciudad.

Este es el primer recuerdo de guerra que conservo, creo que lo recuerdo porque está asociado a mi primer contacto con la música, con el anhelo de tocar un instrumento musical. De lo contrario, creo que de alguna manera lo hubiese borrado, aunque las noticias y los periódicos se hubiesen encargado de recordármelo hasta los días presentes.

De todo eso solo quisiera recordar las tardes y noches de juegos en la casa y en la calle con mis hermanos, y obviamente mis primeras notas como músico, porque entre otras cosas a eso me dediqué.

Antes de avanzar en esa historia quisiera sacar un espacio importante para hablar del profe Guillermo, mi profesor de español en la escuela El Rosario. De Él recuerdo que me enseñaba con arte, gracias a Él, presenté una obra de teatro, yo era Jesús, y mi amigo Héctor Leandro (un compañero y amigo... al que aún le sigo los pasos. Alguien que también salió de ese círculo sangriento. Que también sobrevivió a esas balas y alguien que también se dedicó al arte) era uno de los apóstoles, es lo único que recuerdo de la estructura de la obra, lo que sí se quedó muy dentro de mí fue el amor por la docencia y el arte, desde ese momento pasó por mi cuerpo la estética relacional, que se traduce en el reconocimiento del arte como medio y no necesariamente como fin, desde muy joven confirmé que por medio del arte los aprendizajes pasan por el cuerpo y se quedan en el corazón.

5.2 Da Capo

Vamos a devolvernos un poco, así como cuando el director de banda o de orquesta nos pedía ir al inicio de la obra para seguir ensayando. ¡Da capo! Esta vez no será el inicio de una partitura sino de mi vida. Nací en 1987, en un hogar amoroso, mi padre era el proveedor de la familia y mi madre se dedicaba a cuidar de mi hermano y de mí. Dicen mis tíos que si no hubiese muerto mi padre, seríamos una familia “acomodada”, lo que yo pienso es que en medio de esa situación difícil mi madre supo arreglárselas como pudo para darnos lo que ella dice que es su herencia para nosotros, el estudio. Así fue, hizo lo que pudo para que termináramos el colegio, en adelante mis hermanos y yo trabajamos para pagar nuestros estudios universitarios y apoyar económicamente a mi madre que merecía y merece recibir de vuelta todo lo que nos dio.

De la época de la escuela recuerdo que siempre fui solitario, recuerdo que me costaba mantener la atención en un solo estímulo. Era fácil estar en la escuela, pero resultaba difícil ser con los demás, hasta el grado cuarto cuando realicé mi primera obra de teatro lo que me mostró el arte y la docencia como medios para transformar la realidad de los demás en la escuela, esto lo aprendí gracias al profesor Guillermo.

Del bachillerato tengo muchos recuerdos, principalmente porque estudié bachillerato musical, la música desde los doce años fue mi salvavidas, fue ese polo a tierra que me dio disciplina, perfiló de una manera distinta mis procesos atencionales y me ayudó a vivir en el aquí y el ahora. En el colegio, en mi horario de clase, no aparecían tantas horas de matemáticas o español, pero sí aparecían clases de instrumento (clarinete), ensayo de orquesta, taller musical, entre otras. El primer instrumento que

aprendí a tocar fue la flauta dulce a mis 12 años. Gracias a la flauta empecé a leer partituras y a conocer de ritmo y melodías. Mas adelante, el instrumento que me eligió fue el clarinete, desde entonces he podido tocar en diferentes agrupaciones y un sinfín de géneros musicales en orquestas, bandas sinfónicas, ensambles de cámara e incluso como solista. La música y el clarinete me llevaron a conocer varios países incluso fuera del continente, la música me enseñó disciplina, respeto, creatividad y recursividad.

Del colegio me gradué a los 16 años como bachiller técnico en música y para tener mi título fue necesario que presentara mi primer recital acompañado al piano por un gran maestro (Manuel) que también es un referente para mí en lo relacionado con la docencia.

Creo que no he parado de estudiar, a la par de mis estudios de música en el colegio hacía parte de la banda sinfónica de mi municipio y allí me desempeñé como monitor, lo que propició mis primeras experiencias como docente. Al terminar el colegio empecé a estudiar música en una escuela superior de arte, luego en el Instituto de Bellas Artes estudié clarinete por varios años en la cátedra del maestro José García, él no lo sabe, pero fue justamente su forma de enseñar lo que me alejó del clarinete y la música como profesión y me enamoró de la docencia. El pensar en cada estudiante, el reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje y tener la metodología y las palabras justas para el proceso de cada uno fue lo que me ayudó a tomar la decisión de ser docente... de ser maestro.

Hasta ese momento había tenido acercamientos como profesor de música, la vida me llevó a ser profesor de personas con discapacidad y esto fue amor a primer contacto, la impotencia de hacer las cosas por intuición y no por formación me llevó a estudiar Licenciatura en Educación Especial. En mi formación aprendí a reconocer y dar lugar a

la diversidad, reconocer que mi tarea como maestro es buscar variadas formas para que otros puedan ser y estar en un mundo que permanentemente pone barreras y cierra puertas. De hecho, durante la carrera comprendí que varias de las puertas habían estado cerradas para mí y que en escuela o el colegio muchos de los docentes pusieron barreras y no buscaron formas para vincularme en los procesos.

Durante toda la carrera y en el ejercicio de la profesión he usado la música y el arte como medio para formar, acompañar y transformar realidades, ya que además de la música, por varios años y hasta la actualidad, me he desempeñado como *clown* hospitalario, realizando terapia de la risa en hospitales y hogares geriátricos. El *clown* me enseñó a vivir en el aquí y el ahora, me enseñó a recibir y reconocer las propuestas y realidades de los otros, me enseñó a mirar a los ojos y escuchar atentamente a los demás. El *clown* me confirma a diario que el arte y los lenguajes expresivos (música, expresión corporal, expresión plástica y expresión literaria) son un motor para transformar el mundo.

Esta idea de ver el arte como un medio y no como un fin estético me llevó a estudiar la Maestría en Musicoterapia, allí aprendí a ver la música como un lenguaje que aporta significativamente los procesos de vida de diferentes personas. Pude acompañar por medio de la música procesos con personas con discapacidad, adultos con Alzheimer, pacientes con adicciones y niños en condición de enfermedad. Fue desde el hospital que pude articular estos rizomas de los que estoy hecho, la docencia, las prácticas en hospital, el arte y el acompañamiento a poblaciones vulnerables. Así fue como llegué a desarrollar mi tesis de maestría con niños con cáncer que vivían estancias prolongadas de hospitalización buscando un desarrollo integral a partir de la musicoterapia.

Todos estos procesos y vivencias me reconfiguran como A/R/Tógrafo, puesto que el arte me sacó de un entorno poco favorecedor y me mostró el camino que he recorrido hasta ahora, el arte fue un salvavidas que me ayudó a vivir todo mi proceso formativo con un cerebro neurodivergente, quizá de otra manera hubiese sido más difícil terminar mis estudios básicos y superiores, el arte me salvó de múltiples maneras y en diferentes procesos, incluso me llevó a la investigación, a una investigación viva, una investigación consciente y cercana, una investigación por medio del arte, que además de cambiar mi vida, aporta significativamente para que otros también tengan oportunidades de ser y estar en un mundo que a diario genera retos y barreras.

5.3 El trasegar hasta el lugar donde inició todo

La A/R/Tografía postula el trasegar como forma de conocer, crear, investigar formar, formar-se. Para mostrar parte de los caminos recorridos, se ofrece un apartado con la experiencia vivida durante la pasantía doctoral.

La experiencia la viví en el continente que vio nacer la educación especial, si bien fue en Francia donde se abrió el camino para que hoy se hable de educación inclusiva, el resto de Europa históricamente ha hecho aportes importantes y ha adelantado acciones significativas para garantizar la educación para todas las personas sin excepción.

En ese sentido, España tiene un protagonismo e historia a destacar gracias a la Declaración de Salamanca firmada en 1994, esta declaración promueve la educación inclusiva y los derechos de todos a la educación, además de todas las políticas, lineamientos y normativas que sobre el tema se han emitido en dicho país. En particular, la región de Murcia, caracterizada por su riqueza cultural y su dinamismo académico, ha jugado un rol central en la implementación de estrategias inclusivas en sus instituciones educativas. La Universidad de Murcia, fundada en 1915, se ha posicionado como una de las universidades pioneras en la promoción de investigaciones que buscan transformar el paradigma educativo, favoreciendo una educación inclusiva, además es reconocida en España como una de las universidades con más estudiantes con discapacidad

matriculados, para lo cual ha diseñado diferentes programas y proyectos para garantizar la educación inclusiva y de calidad para esta población.

Elegir la Universidad de Murcia para realizar la pasantía doctoral no es casual. En primera instancia entre la Universidad de Murcia y la Universidad de Manizales se tiene firmado un convenio de doble titulación entre los programas de Doctorado en Formación en Diversidad y de Doctorado en Educación, este convenio permite al A/R/Tógrafo optar al doble título. En segundo lugar, la Universidad de Murcia ha sido clave en la reflexión sobre las nuevas prácticas educativas, especialmente en el ámbito de la inclusividad, proporcionando un entorno académico riguroso y una comunidad investigativa que nutre el debate en torno a la justicia social y la equidad en la educación.

La presente tesis doctoral aborda los desafíos y oportunidades que plantea la educación inclusiva en contextos vulnerables, en cuanto a formación de maestros y educación superior para músicos ciegos. En este sentido, el Doctorado en Educación tiene una fortalecida línea de investigación en temas relacionados con educación inclusiva, diversidad y discapacidad, lo anterior ofreció un marco ideal para ampliar esta reflexión, la conexión entre los avances en España y la tesis proporcionó una valiosa mirada comparativa que enriqueció tanto el componente teórico como práctico de la investigación, gracias a que se tuvo la oportunidad de recibir asesoría y adelantar conversaciones académicas con catedráticos reconocidos y apasionados por los temas centrales de la investigación.

El proceso formativo e investigativo se vio nutrido de manera intensa con la experiencia que tiene La Organización Nacional para Ciegos Españoles (ONCE), organización que es referente a nivel mundial en temas de educación y accesibilidad

para personas ciegas, en dicha organización el investigador recibió asesorías, charlas, talleres y experiencias prácticas en todo lo relacionado con la tiflogía y los procesos inclusivos tanto a nivel educativo como a nivel social para las personas ciegas en España.

Además de lo anterior, los trasegares llevaron al A/R/Tógrafo hasta Seine-et-Marne (Meaux, Francia) donde nació, vivió y murió Louis Braille, quien creó el sistema de lectura y escritura braille. Llegar literalmente hasta el lugar donde inició todo fue una inspiración adicional para terminar el recorrido tesisico.

Figura 14.

Fotografía del A/R/Tógrafo en la casa natal de Louis Braille



Nota. En la imagen se aprecia la visita del A/R/Tógrafo al Museo Maison Natale de Louis Braille en Seine-et-Marne (Meaux, Francia).

La experiencia se vivió en el Museo Maison Natale de Louis Braille. Esta visita permitió el reconocimiento del lugar con la mayor cantidad de artefactos para la escritura del braille en el mundo, en ese lugar se pudieron reconocer y resignificar la historia de la creación del método braille como sistema universal de lectura y escritura, además de identificar los diferentes artefactos que se han usado en el mundo para la escritura del braille (**figura 15**).

Figura 15.

Fotografías visita al Museo Maison Natale de Louis Braille en Francia

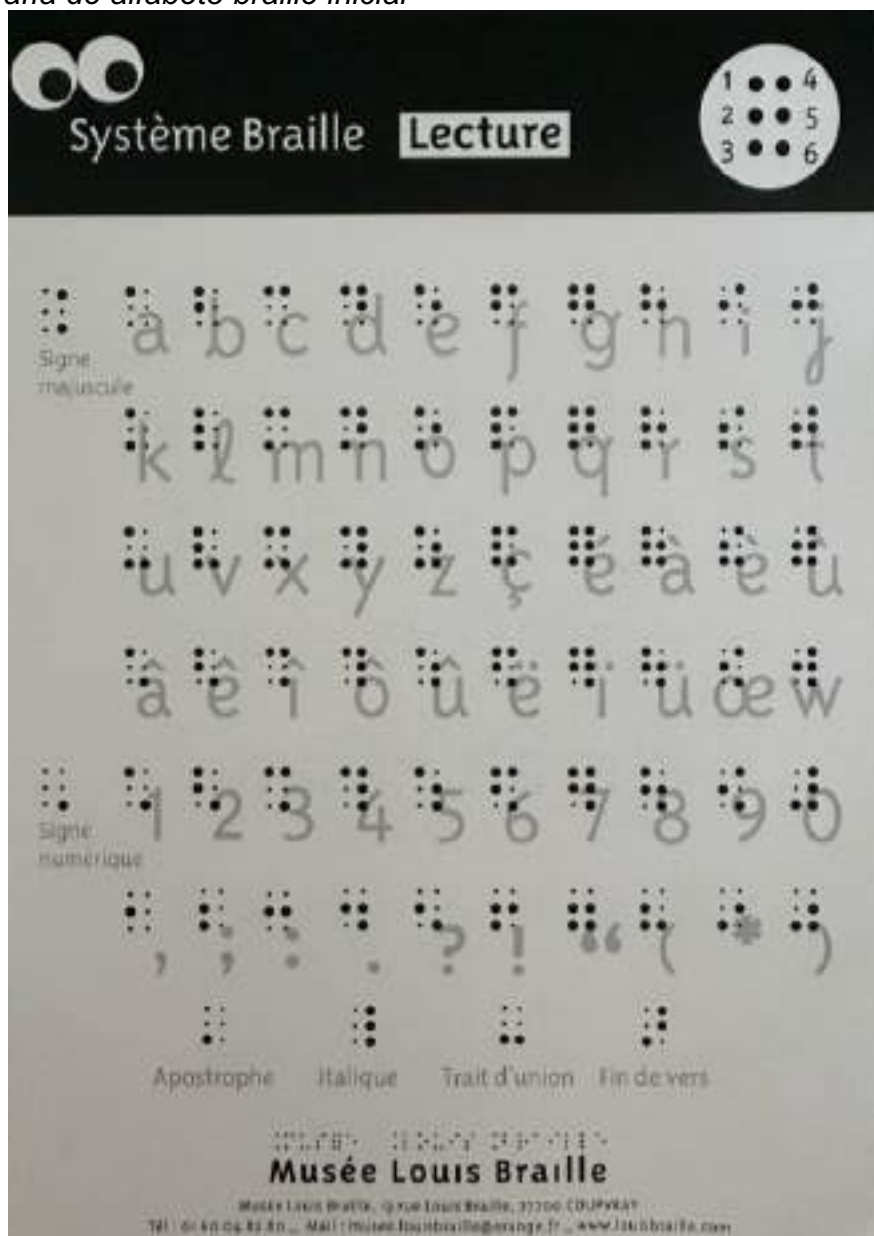


Nota. Recopilación de fotografías de diferentes lugares de la casa museo Maison Natale de Louis Braille, se pueden apreciar lugares del museo y artefactos usados para la escritura del braille.

Volver al inicio fue un aporte valioso para el proceso investigativo, creativo y formativo puesto que el braille es una forma alternativa de lectura y escritura universal a partir de puntos en relieve, pero, en sus inicios fue una forma regional en un pequeño pueblo de Francia y esta visita aportó el reconocimiento de las raíces y los procesos creativos que dieron paso al braille y a la musicografía braille. La figura 16 muestra una imagen del alfabeto braille original.

Figura 16.

Fotografía de alfabeto braille inicial



Nota. Fotografía del folleto que entrega el museo para explicar la forma como Louis Braille creó el sistema. La imagen contiene el alfabeto braille en francés.

Capítulo 6



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo 6

Las partituras

Antes de dar paso a la descripción del proceso de cocreación, es pertinente conceptualizar la musicografía braille o tiflomusicografía y la estética relacional, conceptos centrales de la investigación.

6.1 Musicografía braille

La musicografía braille es una forma accesible de leer y escribir partituras a partir de puntos en relieve, esta notación musical comparte las configuraciones de puntos usadas en el braille (Almeida, 2016), pero con significados distintos, es decir, lo que podría ser una letra, de manera contextual se convierte en una nota musical o figura rítmica. Esta notación musical permite a las personas ciegas acceder a información que fue creada o escrita desde un lenguaje visual. La figura 17 muestra la notación musical en braille.

Figura 17.

Musicografía braille: notas musicales y figuras rítmicas

		Ritmo						
		Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Corcheas (Garrapateas)								
		d	e	f	g	h	i	j
Biancas (Fusas)								
		n	o	p	q	r	s	t
Redondas (semicorcheas)								
		y	z	á	é	ú	á	é
Negras (semifusas)								
		õ	û	ê	ñ	û	õ	w

Nota. Recuadro que contiene cajetines con las configuraciones en musicografía braille necesarias para leer tanto notas musicales como figuras rítmicas.

Esta forma de leer y escribir partituras fue creada por Louis Braille en Francia, quien concibió la notación musical básica para personas ciegas (Bonilha y Carrasco, 2008), inicialmente fue un código regional que al poco tiempo se convirtió en universal por medio de un manual técnico, con normas de lectura, escritura y transcripción que se difundió por todo el mundo. Usando dicho manual, el proceso de transcripción se convierte en un puente entre el autor de la obra y el intérprete ciego, generando una recreación de la partitura que antes era netamente visual y que gracias a ese proceso conserva la fidelidad de la información musical para ser leída a partir de puntos en relieve.

Figura 18.

Fotografía proceso de escritura de partitura en braille



Nota. Fotografía de unas manos que están escribiendo una partitura en musicografía braille usando pizarra y punzón (2024).

En este sentido, la tiflomusicografía se convierte en uno de los medios para dar vida a las partituras que al estar escritas en tinta no tienen sentido ni significado para el músico ciego, por lo que es necesario desde la estética relacional buscar formas posibles para que todos puedan interpretar, crear y aprender música sin necesidad de recurrir a la asistencia de otros, que, en últimas, generan una re-interpretación de lo que el compositor plasmó en la partitura.

Sin pretender que sea el único, la musicografía braille debería ser uno de los medios accesibles para que el músico ciego decida cómo realizar la interacción con la música. Es preciso mencionar que, cuando el músico ciego acceda a la información musical, se va a ver enfrentado a un reto que no tienen los músicos sin discapacidad visual, ya que antes de interpretar la partitura en su instrumento deberá memorizarla, entendiendo que sus dedos son usados para interpretar el instrumento y también para decodificar la partitura.

6.2 Estética relacional o hacia una estética para la inclusividad

“Las artes ayudan a observar(se) y mirar(se), a expandir aulas, a generar diálogos, a formar parte y a reparar(se) con bolígrafo dorado”

Candel (2021, p. 9).

La estética relacional ha venido ganando fuerza especialmente en el arte contemporáneo, busca dar lugar a las interacciones y relación entre la obra y el público. La estética relacional es un enfoque artístico que se basa en la creación de situaciones y encuentros sociales como una forma de arte. Pone énfasis en las interacciones humanas, la participación del espectador y la creación de espacios de diálogo e intercambio (Bourriaud, 2002, p. 14).

Es así como el arte, además de abordarse con un fin estético, se empieza a reconocer como un medio para las interacciones, experiencias y aprendizajes. Se refuerza la idea de dejar de ver el arte como un objeto inanimado o muerto para empezar a generar por medio de él interacciones y participación con el público.

Así pues, se postula la A/R/Tografía como una forma de propiciar diálogos entre el arte y el espectador, entre el arte y la formación, “a través de la estética relacional que busque generar nuevas ontologías de lo que puede significar convertirse en una investigadora A/R/Tográfica” (Wargo, 2019. p. 9). La estética relacional busca que el arte, además de tener un fin estético también sea un medio para generar interacciones y

experiencias desde la inclusividad, donde la obra de arte sea apreciada por todos, evitando que muera en el camino antes de generar una relación con el espectador (Bourriaud, 2002).

En el caso de la música, la interacción con el público se da a partir del sentido del oído por su naturaleza sonora, el intérprete debe hacer un proceso de decodificación del lenguaje visual creado por el compositor y plasmado en la partitura para llegar a la interpretación de la obra musical, si el intérprete es un músico ciego esta decodificación requiere de la re-interpretación por parte de una persona que puede ver la partitura o de la transcripción de la partitura a musicografía braille. La primera opción rompe la relación directa entre compositor e intérprete y resta autonomía al músico ciego, mientras que la segunda repara la triada compositor-obra-intérprete y genera independencia y disfrute al momento de la interpretación para el músico con discapacidad visual. Es allí donde la estética relacional o estética para la inclusividad debería aportar a la música en la búsqueda de nuevas formas que vinculen la diversidad y las otras formas de ser músico y hacer música.

Figura 19.

Fotografía de proceso de escritura de partitura en máquina de escribir braille.



Nota. Fotografía de manos escribiendo una partitura en musicografía braille usando una máquina de escritura braille (2024).

La estética relacional hace énfasis en la importancia de las relaciones sociales en la experiencia estética y la producción artística, fomentando el intercambio, la colaboración y la cocreación entre las personas (O'Doherty, 1999). De esta manera se crea arte vivo y para la vida, una forma de arte que no excluye, que no segrega, que naturalmente es concebido acogiendo la diversidad, especialmente en un contexto como el latinoamericano donde la diversidad es la constante.

6.3 Enactividad

A partir de la enactividad que se genera al interactuar con la partitura usando el tacto en movimiento (Varela *et al.*, 1991) se le da vida a la obra, los relieves y puntos de la tiflomusicografía entregan un mensaje que de otra manera estaría restringido para los músicos ciegos, por lo menos desde procesos de autonomía e independencia, es decir, que no requieran de la interpretación de otro para ser compartido a modo de dictado y recibido por el canal auditivo. Esta propuesta es reforzada por Bourriaud (2002) cuando dice que la estética relacional hace un llamado a la ética en los procesos artísticos, haciendo una crítica a las relaciones de poder y dejando un mensaje desde la igualdad y la inclusividad.

Gadamer (1993) aporta una idea de estética relacional cuando argumenta que la interpretación de la obra requiere de un diálogo entre el intérprete o espectador y la obra misma, lo que genera una conexión que da vida a la obra. Este postulado refuerza el

valor de ver el arte como un medio para estar en el mundo, comprenderlo y propiciar aprendizajes a partir de esas experiencias estéticas.


De esta manera, el arte se reconoce como una forma de participación social, de reivindicación, un espacio de diálogo que requiere una mirada universal donde todos y todas puedan acceder e interactuar con la información, con el mensaje de la obra y con la experiencia estética.

Como parte del proceso de cocreación se dejó capacidad instalada por medio de la creación de partituras transcritas a tiflomicografía, este repositorio accesible contiene material formativo como métodos, lecciones, repertorio universal y regional para diferentes instrumentos. Lo anterior con la finalidad de aportar a la educación inclusiva de músicos ciegos, buscando que su experiencia creativa y estética con la música se desarrolle a partir de la independencia y la autonomía.

Figura 20.

Esquema con el resumen de los principales elementos de la musicografía braille

Musicografía Braille



Octava	Alfabeto						Silencio	Clave musical			
3	Corcheas (Semipatas)	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	X	Clave musical	
4	Redondas (semicorcheas)	d	e	f	g	h	i	j			
5	Blancas (Patas)	n	o	p	q	r	s	t	u	m	Flejo Música
6	Redondas (semicorcheas)	y	z	á	é	ú					
7	Negras (semifusas)	ó	ô	ß	ñ	ç	ö	ø	v	Flejo musical Basso	
Repeticiones											
Compas Anterior		Atari		Cuerpo		Cuerpo 1		Cuerpo 2		Detalle Basso	
Afinaciones											
Puntilla	Métrica	Ligadura		Vivacitas		Dinámicas		Regulaciones		Articulaciones	
Bastante	Prolongada	Integración		Tresillo		F		com		Bastante	
Bastante	Métrica		Puntilla 4, 5, 6		mf		Basso		Fuerza		
Bastante	Métrica		Numeración 1/2 de Voz		mp		Basso		Bastante		
Bastante	Métrica		Puntilla 2		p		Basso		Bastante		
Bastante	Métrica				pp		Basso		Bastante		
Plano											
Métrica		Métrica		Digitación							
Derecha		Izquierda		1 2 3 4 5							
Cópula											
Intensión América			Total			Parcial			Fracionador		
2° 3° 4° 5° 6° 7° 8°			1 2 3 4 5			1 2 3 4 5			1 2 3 4 5		

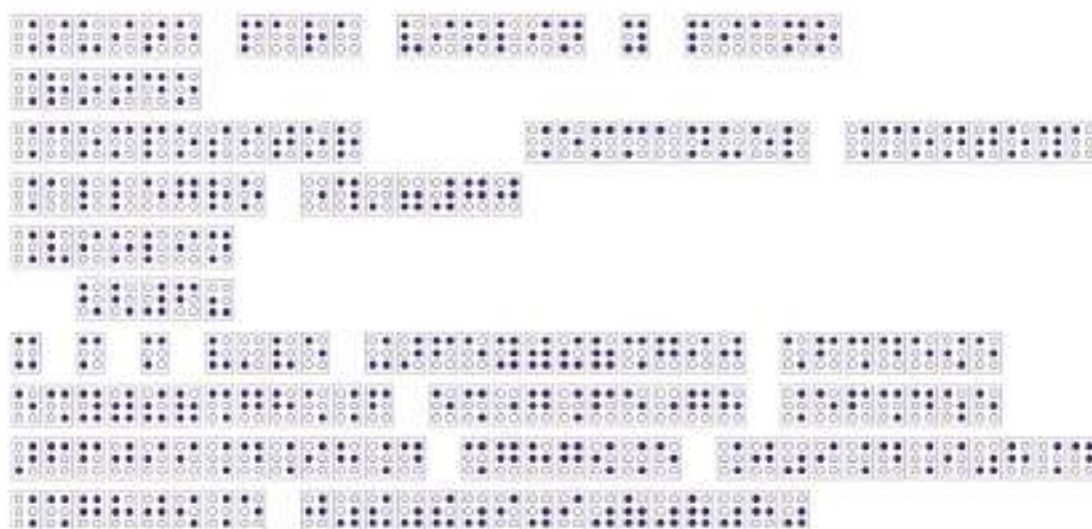
Nota. Esquema con la información musical y su respectiva configuración de puntos para la transcripción a musicografía braille.

En la figura se puede apreciar un ejemplo visual del ejercicio de transcripción digital de una partitura a musicografía braille. Estas partituras tienen una particularidad, a diferencia de las partituras en tinta que de un vistazo y de manera vertical entregan gran parte de información como: clave, métrica, dinámica, intensidad, velocidad, ritmo y notas musicales; en braille, este proceso es horizontal, además de que esta forma alternativa de lectura y escritura no es económica ni en tiempo ni en espacio, es necesario describir cada uno de los elementos de manera individual. Es responsabilidad del encargado de

la transcripción velar por la fidelidad y claridad de la información que está plasmando en puntos en relieve.

Figura 21.

Imagen de transcripción digital de partitura a musicografía braille.



Nota. Recorte de pantalla con la transcripción de partitura de manera digital donde aparece información general de la obra y los primeros compases de esta.

La transcripción de partituras se realizó siguiendo el manual internacional de musicografía braille, en algunos casos se realizan a mano usando hojas, pizarra y punzón, en ocasiones en máquina para escribir braille y mayormente, se hacen transcripciones de manera digital por medio de un programa especializado que permite que se puedan imprimir en impresora braille y poder, además, alojarlas en un repositorio.

Pensando en las necesidades de los músicos de Colombia, como resultado de la investigación se ha creado un banco de partituras accesibles que se pueden imprimir las veces que se requieran. El anterior proceso de transcripción se realizó soportado en el

Tratado de Marrakech (2013)⁷ que busca facilitar el acceso a las personas con discapacidad visual a obras publicadas de manera impresa. Además, en el contexto colombiano se cuenta con la Ley 2265 de 2022 conocida como Ley del braille que tiene como objetivo asegurar el acceso a la información de las personas con discapacidad visual.

A partir del proceso creativo descrito anteriormente se busca dar vida a las partituras que por su naturaleza visual nacen muertas para los músicos que no ven, pero que desde una estética para la inclusividad pueden re-vivir, re-significarse, pueden re-crearse mediante la tiflomicografía.

6.4 Los instrumentos. Artefactos para la creación y la accesibilización

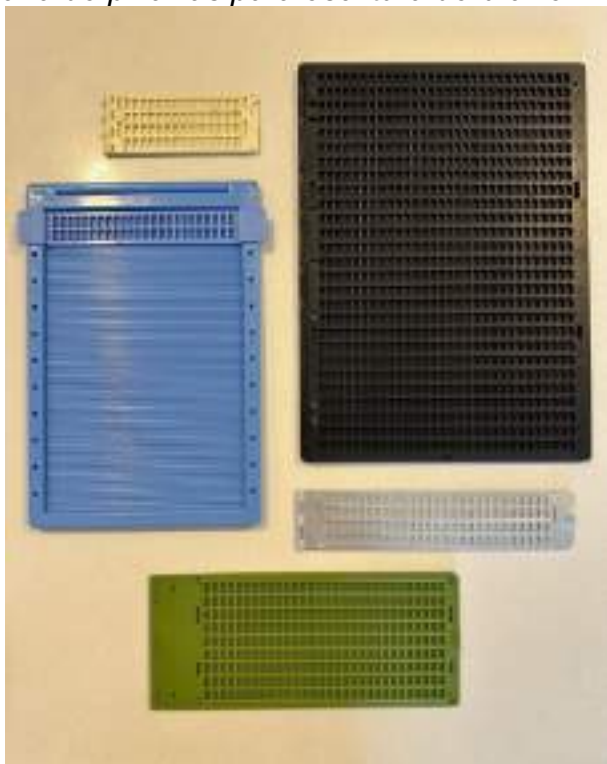
La musicografía braille requiere de un dominio técnico de las áreas tiflológicas, especialmente el manejo a profundidad del braille y los artefactos que se requieren para una correcta lectura y escritura a partir de dicho sistema. Las imágenes compartidas anteriormente permiten reconocer algunos de los instrumentos requeridos y usados en la presente tesis para hacer accesibles las partituras que luego son decodificadas a partir del tacto en movimiento antes de ser interpretadas desde el canto o un instrumento musical.

⁷ *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*. 27 de julio de 2013. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

Dependiendo del proceso o finalidad del material que se va a accesibilizar, se puede realizar la partitura a mano usando pizarra y punzón, usando la máquina de escribir braille o directamente con la impresora braille después de hacer la transcripción de la partitura de manera digital. La elección del método depende directamente de la necesidad del músico ciego, de los tiempos con los que se cuentan para la transcripción y de los recursos con los que se cuenta en el entorno. Las figuras 22, 23 y 24 presentan instrumentos utilizados en la musicografía braille.

Figura 22.

Fotografía de pizarras para escritura de braille



Nota. Pizarras para escritura braille de diferente tamaño, forma y material.

Figura 23.

Fotografía de punzones para escritura en braille



Nota. Punzones y borradores braille de diferentes tamaños y formas. Las diferentes formas de los punzones permiten agarres ergonómicos y diferentes formas de escritura.

Figura 24.

Fotografía de máquina de escribir braille



Nota. Máquina Perkins para escritura en braille.

Figura 25.
Fotografía de impresoras braille



Nota. Dos impresoras braille, a la izquierda de la imagen impresora braille industrial y a la derecha impresora braille de escritorio.

La presente investigación utilizó todos los artefactos previamente presentados. Se aclara que al realizar una transcripción manual se genera una única copia de la partitura, por esto, buscando una mayor accesibilidad, todo el material se digitalizó para ser ubicado en un repositorio de partituras que podría ser usado a futuro por el músico ciego que lo requiera, de esta manera no será necesario realizar una nueva transcripción, sino que se puede imprimir directamente en la impresora braille las copias que sean requeridas.

6.5 Repositorio y partituras accesibles

Las partituras accesibilizadas se entregan como anexo físico puesto que son escritas en braille, además se cuenta con un repositorio donde se almacena el repertorio digitalizado que por motivos de derechos de autor no se divulgará en el presente informe. A continuación, se comparte el resumen del repertorio en musicografía braille:

Tabla 2.
Información sobre partituras accesibilizadas

Material	Instrumento	Cantidad
Método – texto formativo	Ritmo	3
Método – texto formativo	solfeo	2
Obras musicales	Piano	40
Obras musicales	Canto	3
Obras musicales	Ensamble	3

El repertorio accesibilizado ha sido fundamental para adelantar procesos formativos en educación superior, a continuación, se comparte la experiencia de uno de los músicos ciegos entrevistados.

M2: yo estudio en la Universidad de Antioquia y hay una persona que se encarga de eso (transcripción de partituras) pero hay muchos que estudian en otras universidades les toca resolverlo como puedan y creo que hace falta mucho tener repositorios de partituras en braille, el mismo manual de musicografía que esté en braille que uno lo pueda adquirir fácilmente que no sea complicado la consecución de esos materiales y también que las universidades reciban músicos ciegos, algunas nos reciben fácil pero otras no.

Capítulo 7



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo 7

El concierto: la cocreación

Una vez identificadas las necesidades formativas y creativas, se llevaron a cabo los procesos de cocreación con músicos ciegos y docentes de música de dos universidades de Colombia: la Universidad de Antioquia y la Universidad de la Guajira. Estas interacciones se generaron a través de talleres formativos en los que se dio a conocer la tiflomusicografía como herramienta para la inclusividad en la educación superior de músicos ciegos. En los talleres prácticos y vivenciales participaron estudiantes de música sin discapacidad visual que estaban interesados en adquirir herramientas para promover la educación musical inclusiva, estudiantes de música con discapacidad visual que no tenían dominio de la musicografía braille y participaron también docentes de música encargados de la formación de los futuros músicos y que no cuentan con suficiente cualificación en educación inclusiva (Cano, 2016).

Durante los encuentros formativos y creativos, inicialmente se compartieron generalidades sobre la musicografía braille, los artefactos que se requieren para la escritura del material accesible y finalmente se realizaron procesos de creación de partituras accesibles.

Figura 27.

Fotografías de talleres de cocreación de partituras en musicografía braille



Nota. Fotografías que ilustran el desarrollo de talleres formativos donde se aprecian personas con y sin discapacidad visual aprendiendo a escribir y a leer partituras en braille.

7.1 Diplomado en musicografía braille

A partir del proceso formativo y creativo se diseñó un diplomado en musicografía braille como aporte prospectivo a la formación de docentes de música en educación superior que eventualmente podrán acompañar la formación integral de músicos ciegos.

La propuesta formativa busca desarrollar habilidades técnicas para la transcripción de partituras usando el Manual internacional de musicografía braille, apropiar las generalidades sobre la discapacidad visual, procesos formativos inclusivos dirigidos a personas ciegas y herramientas tiflológicas que garantizan la accesibilidad en entornos educativos.

7.2 Apropiación social del conocimiento

Como estrategia de difusión de los resultados obtenidos en el proceso de investigación, de tal manera que diversos públicos conozcan los hallazgos, se acudió a la escritura de un cuento infantil que comparte el proceso y los resultados de la tesis para todo público.

El cuento infantil *Un tesoro que se toca, pero no se ve* (Ceballos, 2025) se entrega a la comunidad como apuesta de apropiación social del conocimiento, de una manera justo y accesible ya que el libro álbum está escrito en braille y texto maxificado en tinta, cuenta con una versión en audiolibro y la posibilidad de acceder a la historia contada en lengua de señas colombiana.

Figura 28.

Fotografía del libro álbum *Un tesoro que se toca, pero no se ve*



Nota. Fotografía de la portada del libro.

Figura 29.

QR libro álbum: Un tesoro que se toca, pero no se ve

**Figura 30.**

Enlace audiolibro y video en lengua de señas colombiana



Capítulo 8



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo 8

Comprensiones al finalizar el concierto

La A/R/Tografía se reconoce como una investigación viva, procura no llegar a conclusiones de los procesos, sino que en el desarrollo de la investigación se plantea el alcance de comprensiones. Durante la experiencia investigativa se adelantaron procesos de cocreación entre el A/R/Tógrafo, los músicos ciegos y los docentes de música de universidades de Colombia generando procesos inclusivos e integrales, lo que propició, además, autonomía e independencia para los músicos ciegos, habilitando un canal directo con su producción e interpretación musical al recurrir a la percepción háptica y la lectura táctil en el proceso formativo y la creación musical (Lederman y Klatzky, 2009).

La ruta metódica postula el trasegar como una forma de investigación viva, es por esto que se traza una ruta que lleva al A/R/Tógrafo en un recorrido por 71 municipios de Colombia, para recorrer desde un mundo epistolar visto como refugio de sentimientos, testimonios, voces, experiencias y relatos de maestros en torno a la educación inclusiva y a la discapacidad (Skliar, 2023). A partir del estudio de estos microrrelatos, se llegó a comprensiones sobre las subjetividades de maestros, expresadas en 704 cartas reconocidas como actos pedagógicos. Estos relatos comparten sentipensares de maestros al interactuar con estudiantes con discapacidad, en este ejercicio investigativo

se consiguió escuchar e interactuar con maestros que saben que están en falta y otros que se han movido en busca de formas para vivir y habitar juntos la escuela caminando hacia una educación para todas las personas sin excepción.

El análisis de discurso de los microrrelatos deja ver un panorama claro en torno a la formación de maestros en temas relacionados con la educación inclusiva, la diversidad y la discapacidad. Los maestros mayormente refieren falta de preparación, falta de acompañamiento y cuando se sienten preparados es por el ejercicio mismo, por las formas y procesos que han construido en la interacción con personas con discapacidad (Ceballos, 2025). Estas comprensiones dejan un reto y un llamado a las facultades de educación en aspectos relacionados con formación de maestros para la educación inclusiva y la diversidad.

El trasegar continúa, pasando de los territorios a las prácticas de músicos ciegos del país. Para preparar el nuevo camino se planteó la aplicación de una entrevista que fue validada por expertos previo a su aplicación. En las entrevistas y los procesos creativos se puede evidenciar que los músicos gestionan sus procesos de diferentes maneras, una de ellas es la musicografía braille, en el caso de los que tienen la posibilidad de acceder a esta forma de interactuar con la música (Bonilha, 2010). Los músicos entrevistados reconocen que las partituras en musicografía braille hacen –o harían– más fácil el proceso formativo, los procesos creativos y las interacciones con otros músicos en ensambles y agrupaciones. Además, los músicos ciegos que se forman como licenciados consideran que las partituras en braille son esenciales para adelantar procesos pedagógicos y didácticos con sus estudiantes con o sin discapacidad visual.

Las comprensiones que surgen de la investigación permitieron reconocer el papel de la musicografía braille y la percepción háptica en la configuración de una estética relacional a partir de procesos inclusivos integrales que propician un canal directo con la formación, producción e interpretación musical, generando autonomía e independencia en las prácticas musicales de músicos ciegos.

El trasegar continúa, ahora llegando a territorios en Antioquia y La Guajira donde se interactuó con músicos ciegos, estudiantes y docentes de música. Se adelantó el proceso de cocreación, entre las comprensiones alcanzadas se destaca que en el marco de la inclusividad el arte cobra vida y sentido cuando está en interacción con el espectador, si la experiencia estética no es fluida si no llega a todos, estará muerta para algunos de ellos y el artista no lograría su objetivo (Bourriaud, 2002).

Como parte del proceso de creación en el marco de la investigación basada en artes se construyó material accesible desde la musicografía braille y se dio el lugar a diferentes formas de interactuar con la música, lo que da pie a una estética relacional o estética para la inclusividad, los músicos ciegos pueden interactuar de manera autónoma en los procesos formativos, con las composiciones musicales y con otros músicos, dando vida a una estética que reconoce otras formas de ser músico y de hacer música.

En palabras de Bourriaud (2002), la obra de arte debe configurarse como un estado de encuentro y la práctica artística debe construir formas de vida a partir de los contextos y realidades con las que interactuará, si este encuentro sensible no se da, el sentido mismo de la obra se pierde.

Es importante mencionar que en la presente investigación se postula la musicografía como una de las formas posibles para generar inclusividad en la música y

se analizan unas categorías centrales que hacen coherente el ejercicio, pero, reconoce que no es la única forma de interactuar con la música de manera accesible, por esta razón se invita a buscar o crear otros caminos, especialmente desde los recursos digitales y la tecnología que pueden aportar de manera significativa a la accesibilidad en la música.

Reconociendo que se adelantó la investigación desde una metodología enmarcada en la investigación-creación, parte de los procesos creativos se desarrollaron para dejar capacidad instalada en los contextos donde se pudo interactuar, pero, estos procesos no fueron sistematizados. Posiblemente como futuro ejercicio investigativo estos procesos aporten nuevas comprensiones y abran nuevos caminos de investigación, formación y creación.

Para finalizar el camino A/R/Tográfico se hace un último trasegar, esta vez hacia adentro, se postula en *aciegar* como ese camino hacia sí mismo, la posibilidad de estar en presencia y aprender de lo que cada uno es, sabe y siente, para luego poder llegar a interacciones con otros. Es un aprendizaje que surge en el caminar con personas ciegas al comprender el potencial de la percepción háptica y la enacción para aprender con el tacto en movimiento, que se logra de mejor manera al tener los ojos cerrados para disponer los procesos atencionales en los demás sentidos.

Son pocas las investigaciones y el material accesible que se ha realizado sobre musicografía braille y procesos inclusivos para músicos ciegos, especialmente en Latinoamérica (Escobar, 2020), se invita a seguir re-creando una estética de la inclusividad en el arte, a sistematizar y compartir otros procesos e investigaciones, por último, se hace una invitación para la creación de arte vivo y para la vida.

Capítulo Final



Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025)



Capítulo final

Presencia expandida

**El espectador al salir del concierto:
re-conectarse consigo mismo y con lo vivido**

*Ahora que la luz se ha negado
y que la noche se instaló en mi vida,
he buscado la lámpara encendida
en el fondo del pozo abandonado.*

No se acaba el vivir.

Ha comenzado una nueva aventura estremecida.

*Estoy serena en pie, firme y erguida
y dispuesta a afrontar lo inesperado.*

*Florecerá la rosa en primavera
y yo no gozaré de sus colores,
pero el aroma me dará su encanto.*

Oiré la palabra verdadera.

Y seguiré queriendo.

Y mis amores transformarán en música mi llanto.

María de los Ángeles Gómez

9.1 Aciegar: hacia una epistemología del sur sur

Aciegar se postula como un neologismo construido etimológicamente por el prefijo “a” que invita a una acción y ciego (más ar como sifujo verbal), esta nueva palabra invita a un acto voluntario de dejar de ver hacia afuera para ver hacia adentro.

Cerrar los ojos y ser consciente de lo que nos habita, los sonidos y sensaciones que nos muestran un camino y nos preparan desde el autoconocimiento para habitar el afuera. Es una invitación a la autoconsciencia, que cuesta tanto cuando debemos responder por lo que se ve, por la forma como otros nos ven. Habitarse desde el reconocimiento para habitar con y junto a otros.

Forzar el no ver es un acto político, social y espiritual de renuncia a los estímulos que abruma, a las formas impuestas de interacción y al reencuentro con la presencia. El aciegar es un acto consciente para habitar el aquí y el ahora desde dentro. Se podría hablar del aciegar, el acallar y el aquietar como palabras con la misma raíz, pero evidentemente con diferente connotación y finalidad. El acallar podría verse como una imposición, como un acto que inicia afuera, que se produce por otro, o el aquietar cuando la actividad y los impulsos sobrepasan la voluntad, en este caso puede surgir desde el autocontrol o también desde la imposición de otro. El aciegar se postula como un neologismo que invita a dejar de mirar hacia afuera en un mundo que abruma con tantos estímulos visuales y nubla la mirada cuando de mirar-nos se trata.

Aciegar puede ser la forma de nombrar la posibilidad de caminar hacia adentro, de vivir en el aquí y el ahora y aprender de cada uno antes de salir a aprender del entorno y el contexto en el que se interactúa. Se busca dar peso y contexto a este término ya que no se encuentra reconocido ni se encuentra referencias de su uso antiguo ni reciente.

En el contexto de las epistemologías del sur, *aciegar* se propone como un término para referirse a la necesidad de descolonizar la mirada y las prácticas de conocimiento que han sido impuestas por la perspectiva visocentrada. Aciegar se configura como una invitación a reconocer lo que somos y sentimos más allá de lo que vemos. El cerebro mismo está colonizado por los estímulos visuales, gasta tiempo y energía procesando, recuperando, identificando cada estímulo de luz convertido en información, es en ese proceso abrumador donde se pierden, se anulan, se minimizan los estímulos hápticos que aportan suficiente información por medio del órgano más grande del cuerpo, la piel.

El caminar al lado de personas ciegas sirve para entender que la visión, por nítida que sea, nubla la posibilidad de re-conocernos, de re-encontrarnos a diario. El ver como acción implica que ocupemos alrededor del 65 % de nuestros procesos atencionales (Medina, 2014), tiene todo el sentido porque se debe decodificar, procesar, almacenar toda la información visual que llega al cerebro. Cuando cerramos los ojos, cuando aciegameos, estos procesos atencionales se liberan y es allí cuando nos hacemos conscientes de lo que nos pasa, lo que nos habita, reconocemos temperaturas corporales, corrientes de aire, sonidos internos y vivimos en el aquí y el ahora, nos hacemos presentes, somos conscientes de nosotros mismos y la forma como habitamos el mundo a partir de nuestro cuerpo.

Gastón Bachelard (1961) en su libro *La llama de una vela* comparte reflexiones poéticas y fenomenológicas sobre la llama, sobre el fuego, pero, más allá de eso, sobre los aprendizajes que dejan los objetos cotidianos y las meditaciones. “la llama expresa todas las luchas que son necesarias para mantener la unidad” (Bachelard, 1961. P 41). Luchas por aquietar, por encontrarse, por centrarse. En este caso la invitación a meditar mirando una vela se podría llevar al aciegar, mirando la propia luz, centrando la atención en sí mismo para encontrar los aprendizajes y caminos buscados, como dice Bachelard “si tuvieramos un oído más sutil, escucharíamos todos los ecos de esas agitaciones íntimas” (1961. P. 40), el oído sutil que propone Bachelard es justamente el ser consciente de sí, con apertura al autoconocimiento para luego ser con los demás. El oído sutil está atento las 24 horas del día, pero nuestro cerebro prioriza por costumbre toda la información visual que viene cargada de muchos estímulos, destalles, contrastes. Competir contra la luz (que da paso a las imágenes) requiere autoconocimiento, requiere presencia y disposición. Cuando cerramos los ojos de manera consciente la más debil rafaga de viento nos aporta información, el sonido más tenue nos indica detalles.

Los gatos son expertos en el aciegar, cierran los ojos y siguen conectados con lo que les pasa y lo que pasa a su alrededor, sus orejas se mueven buscando sonidos, sus vigotes están atentos a movimientos del viento y aunque duermen están en presencia y preparados ante cualquier peligro, al respecto Bachelard comenta, “El gato, ese animal desvelado, es una criatura atenta, que mira dormido, y que en común acuerdo con la luz continúa la vigilia junto al rostro del poeta iluminado por el genio” (p. 38). Ese mirar dormido es justamente vivir en presencia, vivir en el aquí y el ahora.

El aciegar se propone como una epistemología del sur sur, que se encuentra justo en el medio de la epistemología de la ceguera (2009, p. 60) y la epistemología de la visión (2009, p. 83). propuestas por Santos (2009) en su libro Una Epistemología del Sur, pero, ese justo en medio en realidad es una tercera postura, una vía decolonial que nos muestra la necesidad de descolonizar la mirada y reconocer los contextos cercanos antes de priorizar referentes foráneos.

El aciegar es una forma de aprender de sí antes de habitar e interactuar con otros y en otros contextos, es dejar de priorizar los estímulos visuales que agotan, que sobrecargan, que saturan y que muchas veces anulan lo que estamos sintiendo, lo que nuestro propio cuerpo nos dice, esos mensajes sutiles que nos piden una pausa, que nos piden ir más despacio y mas conscientes de sí, de esta manera la información, el saber, el conocimiento no es tan etéreo sino que empieza a ser un saber encarnado.

El aciegar como epistemología del sur sur se convierte en una forma de resistencia epistémica puesta en contexto, cuando se propone al sur como lugar de enunciación se le da lugar a lo olvidado, a lo anulado, a lo discriminado históricamente. El aciegar le da lugar al cuerpo – al propio cuerpo-, le da lugar a lo no visual, al sonido y al silencio, a las otras formas de ser y de habitar. Aciegar es un recordatorio de lo olvidado en nosotros mismos, lo no reconocido, lo invisibilizado. Aciegar es una pedagogía que nos lleva a quitar del centro un sentido para mantenerlos todos en equilibrio, buscando que el conocimiento pase de los ojos a todo el cuerpo.



Notas para los conciertos que vienen

Para los procesos de educación inclusiva en general es fundamental dar fuerza a la formación y cualificación de maestros en temas relacionados con diversidad e inclusividad. Especialmente en educación para personas ciegas es pertinente que se ponga en el centro de los procesos formativos y de habilitación el sistema braille y todo el desarrollo háptico.

La formación de músicos ciegos y sus procesos creativos requieren de un contexto que derribe barreras que hacen difícil su experiencia, por ello se recomienda pensar otras formas posibles de cara a la formación, a la creación y a la proyección de músicos ciegos desde las universidades del país.

En el ámbito formativo se sugiere dar fuerza al acceso a la información a partir del sistema de lectura y escritura braille que ha sido desplazado por las nuevas tecnologías, si bien las TIC son una herramienta valiosa no debería reemplazar los procesos de interacción con información desde el tacto. El braille aporta a nivel cognitivo y motriz habilidades necesarias para el desarrollo integral y preparan al estudiante ciego para futuros procesos, entre ellos la lectura y escritura de tiflomicografía.

De cara a nuevas investigaciones, se invita a pensar en la vinculación de las nuevas tecnologías como camino para la accesibilización de partituras y el acceso en general al material musical para los músicos con discapacidad visual.

La tiflogía en Colombia es una disciplina que busca la accesibilidad, procesos formativos, de habilitación y rehabilitación para personas ciegas y con baja visión, por ser un perfil tan específico se requiere de mayor cualificación y formación de tiflólogos.

En el caso de los tiflomusicógrafos encargados de la transcripción y accesibilización de partituras se recomienda seguir las indicaciones de los manuales universales sobre transcripción de partituras a braille y sobre todo, llegar a acuerdos con el músico ciego para generar los ajustes razonables que se requieren para una correcta transcripción y posterior decodificación.

Para las universidades se invita a pensar y apoyar procesos formativos para docentes de música en educación superior de forma que se genere capacidad instalada para garantizar el ingreso, permanencia y graduación de músicos ciegos en los programas de música.

Pensando en el acceso limitado a material accesible para procesos musicales, debido a que son pocos los expertos en el tema, se invita al trabajo en red, al desarrollo de procesos colaborativo entre expertos en tiflomusicografía que den como resultado suficiente material accesible a disposición de los músicos ciegos y los maestros de música que los requieren, además de ejercicios de cualificación al interior de las universidades que tienen matriculados estudiantes ciegos en programas de música.

Repertorio de referencias

- Albitre Lamata, P. (2019). Análisis de los mecanismos de cortesía en cartas españolas del s. XVI. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), 163-202. https://www.researchgate.net/publication/336222580_Analisis_de_los_mecanismos_de_cortesia_en_cartas_espanolas_del_s_XVI.
- Alegría Vallejo, C. (2021). Migraciones hacia adentro: el canibalismo audiovisual desde la perspectiva de dos realizadores indígenas colombianos. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 16(2), 150-173. <http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.mhac>.
- Almeida, A. L. (2016). Music and Accessibility: A New Scenario for Musicians with Visual Impairment. *Journal of New Music Research*, 45(2), 126-139.
- Arias-Uribe, J., Llano-Naranjo, Y., Astudillo-Valverde, E. y Suárez-Escudero, J. C. (2020). Caracterización clínica y etiología de baja visión y ceguera en una población adulta con discapacidad visual. *Revista Mexicana de Oftalmología*, 92(4). <https://doi.org/10.24875/rmo.m18000033>.
- Bachelard, G. (2015). *La llama de una vela* (Trad. F. Fajardo). Ediciones Cactus.
- Baker, D. and Green, L. (2020). *Disability Arts and Visually Impaired Musicians in the Community*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1477247/1/Baker_Oxford%20handbook%20%28Baker%20and%20Green%202018%20chapter%29.
- Baker, D., Fomukong-Boden, A. and Edwards, S. (2019). 'Don't follow them, look at me!': Contemplating a haptic digital prototype to bridge the conductor and visually impaired performer. *Music Education Research*, 21(3). <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1605344>.
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people*. The Disability Press.

- Bonilha, F. e Carrasco, C. (2008). O papel da biblioteca como espaço de disseminação da musicografia Braille: uso de ferramentas tecnológicas na produção de partituras para cegos. *Revista ACB: Biblioteconomia Em Santa Catarina*, 13(1), 18-25.
- Bonilha, F. F. (2010). Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva [Tesis de Doctorado en Música]. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Bourriaud, N. (2002). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Briceño, M. (2017). Aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje musical, el desarrollo de la creatividad individual y aplicaciones musicoterapéuticas en usuarios con diversidad funcional [tesis de Doctorado en Música]. Universidad Politécnica de Valencia, España. file:///C:/Users/infol/Downloads/BRICE%20-%20APLICACIONES%20TECNOL%20-%20PARA%20EL%20APREN DIZAJE%20MUSICAL,%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LA%20CREATIVI DAD%20....pdf.
- Candel T. U. (2022). Aprendizaje basado en el proyecto performativo de aula expandida universidad-museos. *Revista Artseduca*, (31), 179-189. Doi: 10.6035/artseduca.5950.
- Cano, V. (2016). Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín [Trabajo de Maestría en Educación]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2940/Tesis%20mae stri%CC%81a%20en%20educacio%CC%81n%20%20Valenti%CC%81n%20Can o%20Hoyos.pdf?sequence=1>.
- Ceballos L. (2025). Libro resultado de investigación: Casuística pedagógica para el trabajo profesional con incidentes críticos. Caso: no quiero que la discapacidad venga a vivir conmigo.
- Ceballos L. (2023). Tendencias, rizomas y caminos de la A/R/Tografía: revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(2). Doi: <https://doi.org/10.22507/rli.v20n2a11>.
- Ceballos, L. (2025). *Un tesoro que se toca, pero no se ve. Libro álbum*. ISBN: 978-628-01-8220-9.

- Chaves Giesteira, A., Zattera, V. y Godall, P. (2013). La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra [Trabajo de grado Doctorado en Música]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Congreso de la República. (2013). Ley 2265 de julio 26 por medio del cual se adopta el sistema de lecto escritura braille en los empaques de los productos alimenticios, cosméticos, plaguicidas de uso domésticos, aseo, médicos y en servicios turísticos, así como en los sitios de carácter público y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 52.107 de 26 de julio de 2022.
- Congreso de la República. (2013). Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial 48.717 del
- Da Silva, L. (2013). O uso do software Musibraille no processo de ensino-aprendizagem musical de alunos com deficiência visual: da transcrição à utilização pedagógica [Trabajo de Licenciatura en Música]. Universidade Federal de Pariba, Brasil. <https://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/LeonardoSouza.pdf>.
- Dos Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Echeita, G. (2017). *Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto de la diferencia*. Morata.
- Escobar, S. (2020). A performance musical das pessoas com deficiência visual. *Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, 7(2). Doi: 10.36025/arj.v7i2.22937.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- González González, M. A. (2021). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/01-Miedos-y-olvidos-pedag%C3%B3gicos,-2021,-Rgate.pdf>.
- González González, M. A. (2013). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355–370. https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/1942/Botero_Alvarez_Juan_Horacio_2014.pdf

- González González, M. A. (2014). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*. https://www.academia.edu/125261604/Metáforas_y_paradojas_de_los_miedos_en_los_sujetos_docentes
- González González, M. A. (2020a). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Amazon.
- González González, M. A. (2020b). *Horizontes humanos: Límites y paisajes*. Editorial Horizontes Humanos. <https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/01-Horizontes-Humanos%2C-2020%2C-Amazon.pdf>
- González González, M. A. (2021a). *Miedos y olvidos pedagógicos* (p. 28). Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/01-Miedos-y-olvidos-pedag%C3%B3gicos,-2021,-Rgate.pdf>
- González González, M. A. (2021b). *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. Horizontes Humanos. ISBN: 978-958-44-84-82-6
- González-García, R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 15, 57-65. <https://doi.org/10.5209/arte.64935>.
- Guarín Jurado, G., González, M.A.G., & Tamayo, G.. (2024). Being with the Other: Education in Diversity, Interculturality and Human Fragilities. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 185-198. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.6>
- Guarín Jurado, G. & Tamayo Giraldo, G. (2023). El humanismo, la formación y el reconocimiento de las diversidades humanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53, 14 33. https://www.researchgate.net/publication/374711593_El_humanismo_la_formacion_y_el_reconocimiento_de_las_diversidades_humanas
- Guarín Jurado, G. (2014). Propuesta metodológica de investigación sociohistórica. Memorias IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Costa Rica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8253/ev.8253.pdf
- Irwin, R. and De Cosson, A. (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.

- Irwin, R., Agra-Pardiñas, M., Barney, D., Hua, C., Días, B., Golparian, S. and MacDonald, A. (2017). *A/r/tography around the world*. En G. Barto y M. Baguley (eds.), *Manual Palgrave de educación artística global* (pp. 475-496). Palgrave Macmillan.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. and Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of *A/r/tography*. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
- Lakoff, G., y Jonhson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lederman, S.J. y Klatzky, R.L. (2009). Haptic perception: A tutorial. *Attention, Perception, & Psychophysics* 71, 1439–1459. <https://doi.org/10.3758/APP.71.7.1439>.
- Longfellow, H. W. (1835). *Outre-Mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*. Hilliard, Gray & Co.
- López-Peláez-Casellas, M. and García-Herrera, C. (2019). An artistic research proposal from an *A/R/TOGRAPHY* perspective: A study of the first movement of Strauss's Oboe Concerto. *Musica Hodie*, 19, 1-12. Doi: 10.5216/mh. v19.54873.
- Martínez López, C. (2019). Una experiencia encarnada de investigación escénica en estudios teatrales universitarios. *Eari. Educación Artística. Revista de Investigación*, 10. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14309>
- Martínez M. M. y Bermúdez V. V. (2020). Re-inventando(nos): procesos de creación colectiva como nuevos espacios de investigación basados en el medio digital. *Revista Icono14*, 16, 51-73. Doi: 10.7195/RI14.V16I2.1142.
- Martínez Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria*, 9(17), 133–144.
- Martins M. C. (2022). A casa e a cidade como espaços plurais para encontros com a arte. *Cadernos CEDES*, 42, 7-17. Doi: 10.1590/CC259134.
- Medina, J. (2014). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school* (Updated and expanded ed.). Pear Press.
- Melo, M. W. (2014) *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- MEN. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. 29 De Agosto De 2017.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Siglo XXI.
- Millar, S. (2007). *Understanding and Representing Space: Theory and Evidence from Studies with Blind and Sighted Children*. Oxford University Press.

- Montoya Peña, A. (2018). Musicografía como propuesta de inclusión social en los diversos contextos de formación musical con estudiantes de la universidad Minuto de Dios en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación artística [Trabajo de grado en Licenciatura en Educación Básica]. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/fa440b2b-8a62-426f-b5f0-3a5475c3e003/content>.
- Mosavarzadeh, M; Mahlouji, S; Moussavi, Y. and Sarreshtehdari, E. (2022). Walking With Water: (Re)Making Pedagogical Relations Through Walking and Artmaking. *Canadian Journal of Action Research*, 22(2), 91-108.
- O'Doherty, B. (1999). *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space*. University of California Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- OpenAI.(2025). ChatGPT (versión GPT-4) [Modelo de lenguaje grande].Fotografías referenciadas en el texto. <https://chat.openai.com/>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2020). *Discapacidad visual y cieguera*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Pedraza Gómez, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes. Departamento de Antropología.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2014). La formación del profesorado para la educación inclusiva: percepciones del profesorado de educación especial. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 209–226.
- Perruchoud, S. (2021). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas. *Revista de Filosofía*, 42(1), 59-76 2011. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/55447>.
- Planella-Ribera, J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C. y Pallarés-Piquer, M. (2022). Corpografías audiovisuales y educación. Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible. *Revista Fotocinema*, (25), 411-434. Doi: 10.24310/Fotocinema.2022.vi25.14535.

- Ramón, R. y Alonso, A. (2019). La deriva paralela pedagógica: un hilo educativo invisible entre Porto y París a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32, 74-90. Doi: 10.21814/RPE.17200.
- Rizo, M. (2021). Cuerpo(s), comunicación y cultura. Balance académico sobre el cuerpo y la corporalidad como objetos de estudio de la comunicación. *Palabra Clave*, 24(4), e2443. <https://doi.org/10.5294/pacla.2021.24.4.3>.
- Rubilar Medina, J. E. (2020). Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 88-97. <https://doi.org/10.12795/communiars.2019.i02.06>.
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 17, 49-62. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.66689>.
- Sánchez-García, R. y González, A. (2014). Las cadenas hápticas como herramienta didáctica para la enseñanza de habilidades motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 138-142. <file:///C:/Users/infol/Downloads/Dialnet-LasCadenasHapticasComoHerramientaDidacticaParaLaEn-4771790.pdf>.
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M. y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.
- Sevilla, D. E., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 83–93.
- Skliar, C. B. (2023). *Cartas educativas: Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Souza, Rafael. (2014). Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologías de ensino. [Trabajo de Maestría en Música]. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. <https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/souza-rafael-particularidades-da-musicografia-braille-para-o-auxc3adlio-de-novas-metodologias-de-ensino.pdf>.
- Tamayo, G. (2018). *Diversidades e inclusões: desfronterizar linguajes económicos, socioculturales y educativos*. V Simposio Internacional Horizontes Humanos. Las Fragilidades humanas como procesos de re-insistencia: algunas teorías sobre la emoción. (pp.407-417). DOI:10.31908/eucp.18.c159.
- Thomas, C. (2004). *Disability theory: Key ideas, issues and thinkers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Turchet, L. y Barthet, M. (2017). *Envisioning Smart Musical Haptic Wearables to Enhance Performers' Creative Communication*. Conference: International Symposium on Computer Music Multidisciplinary Research, November 2018. https://www.researchgate.net/publication/320021118_Envisioning_Smart_Musical_Haptic_Wearables_to_Enhance_Performers%27_Creative_Communication.
- Vallejo, M., Molina, V. y Pérez, M. (2019). Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. *Revista Educación y Ciudad*, 36, 39-50.
- Varela, F. J., Thompson, E. and Rosch, E. (1997). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Viadel, R. M. y Roldán, J. (2021). A/R/Tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10, 91-102. Doi: 10.15366/RIEJS2021.10.2.006.
- Wargo J. M. (2019). Examining the making and movement of speculative “withness” in young children's a/r/tographic collage. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, 1-13. Doi: 10.1163/23644583-00401009.

Anexos

Anexo A.

Repositorio de partituras en musicografía braille (material que se entrega en físico)

Anexo B.

Planeación de diplomado en musicografía braille

