

## Aportes para Práticas Educativas no Excluyentes:

experiencia en la Cátedra Universitaria de Metodología Educativa Musical

Marisa Andrea Cenacchi

Patricia Silvana San Martín

### Como citar:

CENACCHI, Marisa Andrea; SAN MARTÍN, Patricia Silvana. Aportes para Práticas Educativas no Excluyentes: experiencia en la Cátedra Universitaria de Metodología Educativa Musical. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 135-162. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p135-162>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 4

### **Aportes para Prácticas Educativas no Excluyentes: experiencia en la Cátedra Universitaria de Metodología Educativa Musical**

---

*Marisa Andrea CENACCHI<sup>1</sup>*

*Patricia Silvana SAN MARTÍN<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes - Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Adjunta Cátedra Metodología Educativa Musical, Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Asesora pedagógica, Campus Virtual UNR. Investigadora de la línea de “Dispositivos Intermediales Dinámicos” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET- UNR) abordando el campo de las tecnologías para la inclusión social, la accesibilidad y la formación de formadores para prácticas educativas mediatizadas no excluyentes. Pérez, Santa fe, Argentina. E-mail: marixxi2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7672-1993>

<sup>2</sup> Doctora en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Titular ordinaria de Metodología Educativa Musical de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Docente-Investigadora Cat. I de la UNR. Directora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Directora de la línea de Investigación y Desarrollo Dispositivos Intermediales Dinámicos (IRICE: CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe, Argentina. E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7543-045X>

## Introducción

Desde el 2006 el colectivo identificado como personas con discapacidad tiene derecho a una educación inclusiva, según lo establece el artículo 24 de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 187 países. Asimismo, el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Si bien la educación inclusiva se promueve en numerosos acuerdos e instrumentos internacionales desde la última década del siglo XX, impactando en las políticas y marcos normativos nacionales de numerosos países, la problemática actual radica en acortar la distancia entre el discurso de la inclusión y su práctica (BLANCO y DUK, 2019).

A pesar de haberse acrecentado la producción teórica y contar con diversas experiencias y “buenas prácticas” de educación inclusiva, persisten de forma generalizada condiciones pedagógicas, culturales, materiales y tecnológicas que continúan excluyendo y limitando la presencia, la participación y/o el aprendizaje de un significativo número de estudiantes (ECHEITA SARRIO-NANDIA, 2016). Muchas de estas barreras se vinculan con el sostenimiento de formas hegemónicas de diseño y construcción de tecnologías, recursos educativos e implementación de propuestas didácticas sustentadas en la lógica de la normalidad y de lo estándar.

A partir de esta problemática, el objetivo de este capítulo es proponer una perspectiva teórica-metodológica para la formación de formadores orientada a transformar las prácticas y los entornos de enseñanza y de aprendizaje físico-virtuales hacia modelos plurales y no excluyentes que desestructuren la lógica de la normalidad subyacente. En esta dirección, se presenta un estudio de caso que corresponde a la cátedra universitaria Metodología Educativa Musical (en adelante, MEM) de la carrera de Profesorado/Licenciatura en Educación Musical que integra bajo la modalidad de taller las aulas físicas y virtuales institucionales.

A continuación, se abordarán los aspectos más significativos del marco teórico propuesto para luego tratar el caso MEM para dar cuenta de la puesta en obra de dicho planteo. Finalmente se arribará a breves conclusiones.

### **Marco Teórico**

Desde los Estudios críticos en discapacidad se considera a la discapacidad como una construcción artificial, social, histórica, moderna y colonial, que opera en sistemas de clasificaciones de sujetos en base a la ideología de la normalidad (YARZA et al, 2020). Asimismo, esta concepción permite romper con la idea de déficit biológico naturalizado para concebirlo también como un constructo, una invención para “catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” (ROSATO; ANGELINO, 2009, p. 31).

En atención a lo expuesto, evitando las categorizaciones del alumnado, se propone su consideración desde la filosofía de la

alteridad, como Otro: exterior, imprevisible, inapropiable, inabordable, irrepresentable, un misterio (LEVINAS, 2001, 2002; DERRIDA, 2000).

Según Levinas (2002), una posición de respeto hacia el Otro requiere no categorizarlo ni clasificarlo sino reconocerlo como alteridad, con una exterioridad no reductible al propio pensamiento, a la propia conciencia, a lo Mismo. Este posicionamiento suspende la posibilidad de conocer al otro en términos de diagnóstico y/o clasificaciones porque la conceptualización, tematización y/o representación, formas de construcción de conocimientos del paradigma visual occidental, suprime su alteridad, generando su exclusión.

Sostener una relación con el otro que permanece siendo otro requiere abandonar la preeminencia visual y adoptar una actitud de escucha, exponiéndose vulnerable al Otro en una primera pasividad. A la vez, solicita una activa y sostenida vigilancia ética (CULLEN, 2010) como autocrítica, atenta a las concepciones que subyacen en las propias prácticas y discursos, para descategorizar al Otro cada vez que se lo trata, manteniendo abierto su sentido en una relación no apropiativa. Este tipo de relación, la relación Ética sólo posible desde el Estar situado (KUSH, 2000) presentes a nivel simbólico en simetría existencial, en un marco de respeto y de diálogo.

San Martín (2012), fundamenta que el conocimiento se construye conjuntamente, tensionado con otros y con uno mismo, en la propia interrogación, en múltiples dimensiones espaciotemporales, por lo cual se adscribe en lo pedagógico a la perspectiva constructivista psicocultural planteada en la obra de

Jerome Bruner y el constructivismo dialéctico vigotskyano considerando al aprendizaje como proceso interactivo e intersubjetivo. Asimismo, resulta significativo, el legado pedagógico de Olga y Leticia Cossettini y su experiencia escolanovista que aconteció en la primera mitad del siglo XX (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001). En lo metodológico, esto implica pensar y poner en obra diseños curriculares que presenten una organización de contenidos espiralada para poder retomarlos en el tiempo atendiendo a los distintos ritmos que cada uno en su singularidad despliega en los procesos reflexivos y analíticos, críticos y autocríticos, grupales e individuales (SAN MARTÍN, 2002). También la propuesta se nutre de la perspectiva de “pedagogía inclusiva” (ECHEITA; SANDOVAL; SIMON, 2016; FLORIAN, 2015) que cuestiona las prácticas de enseñanza diseñadas para la mayoría con experiencias adicionales o diferenciales para algunos proponiendo una transformación desde la práctica docente en el ámbito de la clase. Desde la pedagogía inclusiva se impulsa al profesorado a brindar lo que siempre dispone de manera accesible para todos, ampliado los recursos educativos y ofreciendo un abanico de propuestas alternativas permitiendo al estudiantado elegir sin predeterminedar las trayectorias de cada estudiante en base a nociones tácitas de capacidad.

En esta dirección, la propuesta educativa no excluyente propone sostener una reflexión crítica y autocrítica continua que cuestione las formas habituales de pensar, actuar, construir, comunicar, aprender, enseñar y relacionarnos en los entornos educativos, desestructurando las formas únicas, lo estándar, lo

normalizado, formas heredadas de la visión hegemónica en la cual opera la ideología de la normalidad. Siguiendo a Ainscow, Booth, Dayson (2006), se trata de sostener una vigilancia Ética frente al otro que orienta a evitar/suprimir barreras resignificadas que limiten la presencia, la participación y el aprendizaje como se sintetiza en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1**  
*Trama de barreras excluyentes*

Barreras a la <b>presencia</b> simbólica subjetiva físico-virtual	Barreras a la <b>Participación</b>	Barreras al <b>Aprendizaje</b>
Suprimir la alteridad. El Otro estará presente sólo si se sostiene siendo otro	Inequidad de posibilidades	Descontextualización - desvínculo Ser-Estar
a) Invisibilización. Desconocimiento. b) Tematización. c) Herencia cultural hegemónica produce una forma de no visualización involuntaria.	a) Homogenización grupal, isocronía y monocronía. b) Estigma de las diferencias. c) Recursos estándares. d) Des-responsabilización colectiva: co-responsabilidad comunidad del aula/escuela.	a- Distancia cultural: Universalismo abstracto en contenidos. b- Descontextualización: Propuestas para el Ser sin Estar. c - Normalización: trayectorias ideales isocrónicas y monocrónicas. d - Tácita incompetencia: bajas expectativas según capacidades. Temor docente al fracaso de estrategias inclusivas. e - Repetición involuntaria.

Acorde con lo expuesto, se propone el concepto de “no excluyente” como reemplazo del término “inclusivo” para referir a un proceso activo sostenido, centrado en las acciones co-responsables que puede realizar cada participante para evitar y/o suprimir cualquier tipo de barrera limitante atendiendo también a las formas “involuntarias” de supresión de la alteridad. El cambio retórico, si bien no implicaría en principio una transformación en las prácticas, se estima más representativo del compromiso que se propone. Asimismo, colabora en evitar señalar y/o definir a los colectivos/estudiantes a “incluir” que muchas veces se realiza en la justificación del requerimiento de determinadas prácticas, ajustes y/o apoyos. Como se señaló anteriormente desde la ética levinasiana la definición conlleva a la supresión de la alteridad. Asimismo, desde los postulados de pedagogía inclusiva se advierte cómo el señalamiento refuerza la etiqueta/estigma (FLORIAN, 2015). Además, se estima que podría evitar ciertas estrategias para incluir (al otro) que suponen implícitamente cierta pasividad de ese otro incluido y/o relaciones asimétricas, concibiendo al otro activo y agente.

Finalmente, la actitud no excluyente implica una vigilancia ética activa y sostenida para la no supresión de la alteridad que podría habilitar estrategias metodológicas que favorezcan el tratamiento de las problemáticas de abyección o inclusión excluyente. Entonces, la toma de conciencia sobre la no exclusión, requiere un abordaje transversal que se sostenga más allá del dictado anual de una asignatura, siendo deseable su tratamiento durante toda la carrera de formación docente.

## La Accesibilidad - DHD

En cuanto a los recursos educativos físico-virtuales se tiene en cuenta la accesibilidad concebida como propiedad de la relación entre el usuario y el entorno virtual y/o recurso digital en un contexto mediato, y no como una propiedad intrínseca de los objetos digitales e interfaces. Esto se inscribe en un trayecto de dos décadas de antecedentes de Investigación, Desarrollo e Innovación en torno a lo denominado “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” (DHD). Esta noción refiere a redes socio-técnicas-culturales, que posibilitan a los sujetos procesos de interactividad plurales y no excluyentes desde una multiplicidad espacial y tecnológica heterogénea. Lo característico de estos dispositivos es que se co-construyen como red con una finalidad explícita relacionada al campo educativo, laboral, académico, cultural y/o comunitario. Desde un enfoque socio-técnico decolonial (THOMAS; FRESSOLI; SANTOS, 2012), un aspecto clave en los procesos de co-construcción y sostenibilidad del DHD es la capacidad de agencia de la red para crear y fortalecer alianzas estratégicas que viabilicen el logro de las finalidades propuestas. De allí, se propone la noción de Accesibilidad-DHD como proceso socio-técnico-cultural comunitario que se sostiene en perpetuo movimiento buscando un equilibrio dinámico entre las tensiones de adecuación y articulación, frente a las barreras emergentes que entraman dimensiones sociales (quienes participan, en potencia infinitos), discursivas (gramáticas comunicacionales - lenguajes expresivos) y técnicas (tecnologías utilizadas), vinculadas

indisolublemente con las personas en su contexto (CENACCHI, 2019).

La “Accesibilidad-DHD” solicita poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, explorando formas multimodales de comunicación, para atender a las formas disímiles de recepción de los contenidos del contexto de reconocimiento cuya diversidad es, en potencia, infinita. Por esta razón se la concibe como “Obra Abierta”<sup>3</sup>, inacabada, en perpetuo movimiento, dependiente de las singularidades de la red socio-técnica-cultural e integra al polo de reconocimiento como coproductores activos en procesos de circulación más horizontales (CENACCHI; SAN MARTÍN; MONJELAT, 2020). Asimismo, requiere ser asumida como un compromiso ético sostenido de vigilar las propias comunicaciones y producciones, atendiendo a la generación, prevención y/o supresión de cualquier tipo de barrera, tanto tecnológica como social, que pueda limitar la participación de cualquier integrante de la red sociotécnica.

Cenacchi (2019), propone cuatro principios dinámicos de la Accesibilidad-DHD: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad, que se activan siempre en un contexto situado. Los mismos se elaboraron a partir de la reformulación de los principios de la WAI<sup>4</sup> y aluden a lo siguiente:

---

<sup>3</sup> Según lo propuesto por Humberto Eco en la década del 60, se remite a una condición de no acabada de una obra, donde el autor/creador entrega al interprete la posibilidad de su conclusión, o bien, de su continuación, como parte de un entramado de relaciones inagotables.

<sup>4</sup> Web Accessibility Initiative (WAI), desarrolla pautas y herramientas que faciliten el acceso a la Web de personas con algún tipo de discapacidad. (Ampliar en <http://www.w3.org/WAI/> ).

- “Percepción”: Todos los elementos deben poder ser percibidos por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Vinculado con la multiplicidad de lenguajes y formatos expresivos/comunicativos (visual – táctil – sonoro).

- “Comprensión”: Toda la información y las propuestas disponibles, deben poder ser comprendidas por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Múltiples formas de presentar la información, organización de significantes, ayudas, niveles de dificultad diversos, alternativas simplificadas, resúmenes, esquemas, entre otros.

- “Acción”: Todas las acciones propuestas a los sujetos deben poder ser realizadas por los mismos, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

- “Flexibilidad”: propuesta suficientemente abierta y flexible para poder adecuarse a cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

## **Método**

El estudio de caso de la cátedra anual universitaria MEM (1º año de la carrera “Profesorado/Licenciatura en Educación Musical”) de cursado presencial (2 hs. 40’ reloj, semanales), se aborda con un enfoque metodológico cualitativo. Los instrumentos y técnicas cualitativas (VASILACHIS, 1993) puestas en obra se cuentan principalmente en la revisión de documentación institucional, observación participante, cuestionarios y entrevistas,

registros etnográficos, etnografía virtual y relevamientos bibliométricos.

MEM registra en sus sucesivas cohortes un número de alumnado con una media de 15 estudiantes y se dicta en el marco Plan de Estudio 2005 desde dicho año. En el año 2015, con la asistencia a clase de una alumna ciega, se efectiviza un trabajo de campo específico en el marco de una tesis doctoral en curso y luego se continúa la investigación a través de otros proyectos acreditados por la universidad y el CONICET (período 2014-2021). Cabe mencionar que también se registraron estudiantes con baja visión e hipoacusia. Dada la amplitud de los datos recabados hasta la fecha y los límites del presente escrito, se referirá sólo lo más significativo del estudio, especialmente mencionando algunos aspectos de la cohorte 2015.

Sobre la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación, desde el año 2008, MEM utiliza la plataforma Moodle del Campus virtual universitario y despliega una metodología de taller físico-virtual donde se busca un equilibrio calificado y dinámico sobre qué actividades y contenidos son más convenientes de mediatizar a través de dicho campus y cuáles demandan para su comprensión plena de la presencia física (SAN MARTÍN et al. 2010). Con relación al campus virtual, se realizaron evaluaciones con herramientas automáticas en el ingreso a la plataforma, de expertos en accesibilidad y de usuarios de lectores de pantallas.

## **Resultados y Discusiones**

En la revisión documental efectuada en el año 2014, se constató que en el Plan de Estudio vigente desde el 2005 y en los planes anuales de todas las asignaturas de la carrera de Educación Musical de la institución, no se consignaban contenidos que traten problemáticas referida a la inclusión educativa ni a discapacidad. Ante esta situación, el programa anual de MEM 2015 y sucesivos, propone metodológicamente la aplicación transversal del marco sobre la no exclusión en objetivos, contenidos, recursos, bibliografía, diseño de Moodle y consignas.

En el objetivo general se integró la co-construcción de un marco teórico-metodológico no excluyente que dé sustento a las futuras prácticas educativas musicales de las y los estudiantes. En cuanto al desarrollo de contenidos se proponen recursos, tutoriales sobre accesibilidad, bibliografía y actividades específicas. También se fundamenta en la metodología de dictado de la materia que se centra en la vivencia desde la perspectiva de estudiantes a la vez que relevar en qué medida pueden participar o no de cada propuesta, o si enfrentan algún tipo de barreras.

Durante el cursado, la evaluación es en proceso y el alumnado que cumple con los requisitos curriculares de regularidad queda habilitado para rendir MEM en los llamados correspondientes al lapso de dos años. En el mismo, deben presentar una monografía cuyo tema es a elección partiendo de una problemática educativa musical desarrollada desde los contenidos curriculares y actividades del cursado fundamentada en la perspectiva de educación no excluyente.

En relación con aula virtual MEM, se contempló un diseño accesible y que los diferentes recursos y la bibliografía seleccionada también lo sea. Asimismo, se ofrecen guías de accesibilidad para que el estudiantado la aplique en sus participaciones y en la producción de recursos didácticos. Las consignas de actividades individuales y grupales, sostienen la posibilidad de elección de formatos de entrega, lenguajes expresivos, contenidos elegidos para trabajar, tiempos, acciones propuestas, niveles de profundización creciente. Como se mencionó también se solicita que las propuestas didácticas diseñadas por las y los futuros docentes tengan en cuenta los requerimientos de Accesibilidad-DHD.

Entre las actividades propuestas resulta relevante destacar la presentación personal “cómo llegué a *ha-ser* música”, en la cual se invita compartir las identidades narrativas singulares en el seno grupal, poniendo en relieve la alteridad en el encuentro dialógico con el otro, en la escucha de su historia, en una dimensión de respeto. El formato de elaboración de esta actividad es libre, siempre teniendo en cuenta que no presenten barreras para sus compañeros, y considerando la necesidad de disponer versiones alternativas accesibles para todos, si se necesitaran. En cuanto a actividades grupales, una propuesta radica en el diseño y puesta en obra de una clase con intercambio de roles (docentes-alumnos) dentro del grupo en base a una perspectiva educativa de relevancia regional. La clase consiste en una serie de actividades interdisciplinarias vivenciales en torno a un elemento cultural o natural transversal que resulte significativo para quienes participan. Otra propuesta a cargo de grupos reducidos consiste en el planteo

de clases aplicando diferentes métodos de educación musical, observando las fortalezas y debilidades de cada método en estudio.

En todas las actividades, a partir de la experiencia se evalúa y reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de las propuestas, atendiendo tanto a su valor didáctico como a las posibles barreras excluyentes que pudiera presentar, planteando alternativas accesibles.

En el siguiente Cuadro 2, se sintetiza cómo se efectivizó desde MEM la aplicación de los principios de Accesibilidad-DHD.

### **Cuadro 2**

#### *Los principios y el hacer del profesorado*

Principios	Acciones
Percepción	<p>Uso de múltiples lenguajes expresivos para la transmisión de información. Bibliografía y recursos accesibles, videos e imágenes con subtítulo, descripción textual (todo lo visual ofrecido como texto escrito y/o auditivo. Presentaciones en pizarra o de diapositivas: descripción oral de todo elemento visual y lectura del texto. Indicaciones claras para acciones visuales y/o espaciales.</p> <p>Información sonora accesible a la vista: uso de subtítulos, textos impresos como apoyo al aprendizaje de letras de canciones que se proponían oralmente.</p> <p>Claridad sonora: buena intensidad, disposición espacial en círculo o ronda grupal: diálogo frontal y con buena dicción para habilitar la lectura de labios.</p> <p>Claridad visual: buenos contrastes de colores en los textos, preferentemente fondo liso, el tamaño y tipo de letra sin serifa, se eligieron imágenes de alta calidad y se evitaron las de texto.</p> <p>Recursos “archivos” se incluyeron las extensiones en al inicio del nombre para proporcionar información equivalente a la ofrecida</p>

	<p>visualmente por medio de íconos del sistema Moodle que no admiten el agregado de una descripción textual compatible con las ayudas técnicas.</p>
Comprensión	<p>Presentación de la estructura de MEM en Moodle minimizándola a dos columnas, con los bloques a la izquierda y seccionando el cuerpo del curso en módulos que se corresponden con las unidades del programa.</p> <p>Inclusión del programa anual al inicio y una breve descripción de contenidos en cada unidad del cuerpo del curso. Uso de etiquetas con títulos jerárquicos y carpetas para organizar la bibliografía. Vigilancia del correcto marcado de los enlaces con textos descriptivos del destino y aclaración de acciones sorpresivas como, por ejemplo, “se descarga”.</p> <p>Inclusión de materiales de ayuda y video tutoriales para el uso de la plataforma y un foro de consultas específicas en el aula.</p> <p>Recursos de soporte textual: incorporación de índices de contenidos y prioridad a formas múltiples de presentación de la información, incluyendo cuadros y videos que pueden colaborar en la comprensión de un tema complejo.</p> <p>Hoja de Ruta: síntesis de las actividades con hipervínculos que se van desarrollando durante el cursado. Mensajería personal enviada sobre tareas y actividades con enlaces a Hoja de Ruta y/o actividad/recurso específico.</p> <p>Actividades con directrices que admiten su elaboración desde el nivel de complejidad que el estudiantado pueda abordar en forma individual o grupal contextualizado en sus trayectos de vida. Retroalimentación permanente y acompañamiento docente: visibilización de potencialidades teóricas, didácticas y no excluyentes en la producción estudiantil.</p>

Acción	<p>Archivos de texto en formatos editables y en PDF (acceso a dispositivos móviles e impresión) en atención a la preferencia de interacción de los usuarios y también para evitar barreras.</p> <p>Recursos digitales y entornos operables por teclado.</p> <p>Habilitación de diferentes espacios de participación y canales de comunicación para atender dudas y requerimientos.</p> <p>Relación dialéctica entre la clase presencial y el espacio virtual.</p> <p>Seguimiento y asistencia en el proceso de elaboración de la monografía a presentar en examen final.</p>
Flexibilidad	<p>No establecimiento de formatos, soportes, ni lenguajes expresivos para la realización de la actividades y presentación de trabajos prácticos</p> <p>Recomendaciones acerca del uso de formatos editables y los softwares de código abierto en la socialización de las producciones.</p> <p>Administración temporal que contempla necesidades individuales, recorridos personales y grupales y la recursividad espiralada. La actividad en el espacio virtual es asincrónica, excepto en 2020/2021 que sumó de forma consensuada con el grupo de estudiantes encuentros sincrónicos semanales o cada quince días.</p>

### *La Experiencia de Cursado*

Lo propuesto a nivel teórico y en la práctica educativa de MEM se sintetiza en una acción sostenida y permanente para visibilizar grupalmente de qué manera está presente tanto de manera explícita o implícita la lógica de la normalidad. En acuerdo con Florian (2015), estos supuestos y concepciones heredadas sobre el estudiantado que los definen en términos de categorías limitan la posibilidad de generar las transformaciones profundas y extendidas

que se requieren en los sistemas educativos. Estas acciones permanentes han provocado cambios positivos en el estudiantado donde se ha podido constatar en todas las cohortes la paulatina toma de conciencia sobre las barreras que se pueden producir en el acto educativo al tiempo que reflexionan sobre la búsqueda cierta de alternativas accesibles y no excluyentes.

Con relación a los grupos estudiados, no se registraron barreras al acceso y a la participación en el espacio virtual de MEM, especialmente esto se tuvo en cuenta durante el cursado solo virtual en los años 2020/21 provocado por la situación de pandemia COVID 19. Con relación a la alumna usuaria de lector de pantalla (año 2015), ella pudo realizar todas las actividades propuestas y en el espacio virtual accedió a los recursos necesarios sin inconvenientes.

En los aportes de los estudiantes tales como trabajos presentados en la plataforma utilizando la herramienta foro se observa la atención a las pautas de Accesibilidad-DHD. En primer lugar, en el trabajo creativo de presentación personal, se pudo constatar que hicieron uso de su libertad de elección de soporte y lenguaje expresivo destacando lo positivo y enriquecedor de la posibilidad de elegir la forma de expresión. Además, en sus creaciones predominaron los archivos editables y accesibles. Por ejemplo, en el grupo del año lectivo 2015, de 18 presentaciones 14 fueron archivos de formato editable (docx, doc, pptx). Cabe mencionar que un significativo porcentaje de estudiantes acompañó sus archivos no accesibles con otros accesibles. Por ejemplo, uno de los trabajos realizado con la herramienta de presentación “Prezi” se compartió en el foro junto a la versión en

documento de texto y una presentación en acróstico, con formato netamente visual, fue acompañada de un segundo archivo donde el acróstico es descrito verbalmente de forma lineal.

En la observación presencial, se pudo constatar cómo se integraron prácticas de descripción de los aspectos visuales de las diapositivas en las presentaciones de trabajos prácticos sincrónicos, especialmente en el año 2015 donde asistía la compañera ciega. En el mismo año, un estudiante por propia iniciativa, luego de la entrega de su presentación de diapositivas y socialización en foro, adjuntó una segunda versión, en la cual incluye la lectura y descripción de cada placa visual grabada con su voz.

En relación con las consignas grupales sobre perspectivas activas regionales, al confrontarlo y analizarlo recursivamente desde las evaluaciones de las distintas cohortes, el alumnado manifestó no experimentar restricciones de participación, ni se sintieron sujetos a resultados prefijados ni trayectorias normalizadas. Validaron la libertad de elección de recursos y se sintieron responsables de realizar exposiciones contextualizadas tratando de no presentar barreras a sus pares. A su vez, observaron la potencialidad de estas actividades para el aprendizaje de diferentes contenidos y la factibilidad de realización en distintos contextos educativos dada la flexibilidad que permite la consigna.

A modo de ejemplo, entre las actividades propuestas en la clase desarrollada en torno al objeto cultural “juego de naipes TRUCO”, se llevó adelante en el 2015 la creación de naipes personales con bandejas de polietileno utilizando la técnica del estencil (visual) y se aprendió cómo colocar los números y los palos de la baraja española en Braille (táctil).

Otro grupo, el cual estructuró su propuesta sobre el objeto cultural Zombis abordado desde una perspectiva crítica, utilizó diversidad de canales de expresión y de acceso a la información. En la propuesta de este grupo, una de las actividades realizadas consistió en un recorrido con los ojos vendados, atravesando obstáculos físicos enmarcados con un clima sonoro alusivo de carácter envolvente. Aquí el canal preponderante fue el sonoro, pero el tacto también revelaba información sobre texturas y elementos y se requería de su uso para avanzar. La necesidad de aniquilación del Otro diferente fue un eje de debate en el cierre de la actividad donde fue posible reflexionar sobre la producción de una industria cultural mediática que modela la construcción del Otro como enemigo.

**Figura 1**

*Clases grupales activas: propuesta de naipes accesibles<sup>5</sup>*



---

<sup>5</sup> Barajas con relieve creadas por los estudiantes. Posteriormente se incorpora el palo en Braille a cada carta.

En las reflexiones finales sobre cada experiencia, tanto de lo vivido en el proceso de composición y puesta en obra del TP (grupo docente), como de quienes fueron los destinatarios (grupo estudiantes), se coincide sobre la motivación positiva, los desafíos de creatividad y las expectativas que genera la experiencia para ambos roles participantes. A su vez, manifiestan que experimentaron activamente con actitud lúdica, sensible y vivencial un amplio trayecto de aprendizaje de gran número de contenidos. En cuanto a las presentaciones grupales sobre métodos de educación musical analizados con los mismos criterios se comparte un ejemplo donde se puede observar cómo la alumna en representación de su grupo plantea la problemática en la propuesta del compositor Murray Schaffer de la década del 60'.

[...] trataba de distinguir el universo sonoro que nos rodea. Entonces pensamos que mucho a favor tienen las personas no videntes porque también para nosotros, inclusive, tendríamos que dejar de lado en este método un poco el sentido de la vista, para percibir más lo que nos rodea, lo sonoro. Pero lo que encontramos que tiene mucho en contra para las personas que tienen hipoacusia, para las personas que tienen problemas de sordera, y que hay que emplear otras artes (GRABACIÓN DE CLASE, 2015).

Las reflexiones y propuestas de flexibilizar las consignas y considerar la accesibilidad partieron tanto de quienes expusieron el método como también de quienes participaron en la experiencia. De estas observaciones se destacan las siguientes opciones como alternativas para avanzar en propuestas no excluyentes: ampliación

de recursos, multimodalidad expresiva y proponer consignas elegibles.

Cabe señalar que la reciente situación de pandemia puso aún más en relevancia la necesidad de tener en cuenta lo planteado con respecto a la Accesibilidad-DHD para el desarrollo de las cursadas. Dado la propuesta de MEM en el aula del campus virtual, las adecuaciones que se hicieron no presentaron mayores dificultades y la producción mediatizada vía web fue permanente e intensa lográndose una dinámica dialógica fluida y participativa. No obstante, queda claro que por más que se forzó al máximo tratar de cumplir con los objetivos de MEM, la pérdida de algunas actividades que se realizaban en presencia física y que son importantes dentro de los procesos educativos musicales se vieron imposibilitadas de ser desarrolladas, lo cual impactó en la calidad educativa. Esto reafirma lo ya expresado en la literatura sobre los efectos educativos no deseados que ha puesto en evidencia la pandemia (FARNELL et al, 2021; ANDRÉS; SAN MARTÍN, 2022). A la luz de las propuestas post pandemia y en vistas a un posible cambio de plan de estudio, la cursada netamente mediatizada a través del campus ha dejado pruebas consistentes sobre la importancia de lograr un equilibrio saludable y significativo entre las distintas formas de encuentro interpersonal que se disponen en el actual contexto físico-digital educativo. En esta dirección, la modalidad híbrida con un porcentaje de 50% de presencialidad física resultaría la más adecuada en vistas a un cambio de modalidad.

En síntesis, la perspectiva transversal no excluyente, más allá del caso MEM, solicita sin distinción entre profesores y

estudiantes, que en las diferentes actividades y secuencias didácticas que se propongan siempre esté presente la pregunta sobre a quién estamos dejando fuera. Estudios recientes en contextos de formación de educadores musicales también ponen en evidencia que se debe trabajar más en profundidad los aspectos relacionados a la educación inclusiva (RIVA MEDINA, 2021). Siguiendo a Larrosa (2009), lo expuesto en este trabajo bajo la hipótesis que el tránsito por la experiencia constituya un andamiaje para su aplicación en las futuras prácticas docentes, trasciende el ámbito disciplinar tratado y a su vez, habilita múltiples caminos de acción posible. En esta dirección, la Universidad está poniendo en obra una serie de cursos gratuitos destinado al plantel del profesorado que incluye entre sus contenidos la perspectiva de Accesibilidad-DHD.

### **Conclusiones**

La experiencia de la asignatura MEM, muestra en un contexto situado, las posibilidades de desarrollo transversal de los principios de Accesibilidad-DHD y el trayecto de apropiación vivenciado por los futuros educadores musicales.

En el estudio, diversas acciones del estudiantado evidencian que la toma de conciencia sobre la producción de barreras y la acción responsable para la búsqueda de alternativas accesibles y no excluyentes es posible. En este sentido, la actitud de vigilancia ética frente a la supresión de la alteridad predispuso al conjunto de la clase a una reflexión autocrítica sobre sus propias prácticas incentivando el intercambio, la escucha al otro y las búsquedas

creativas de respuestas para adecuarse a las situaciones contingentes.

A partir de lo vivenciado, también pudo constatarse que poner en obra la Accesibilidad-DHD en prácticas educativas mediatizadas no sólo contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva del colectivo identificado como personas con discapacidad, sino que constituye un beneficio para la comunidad educativa en su conjunto. Así, al ampliar los significantes intervinientes en los procesos expresivos y comunicativos, diversificar las propuestas de enseñanza y habilitar diferentes trayectorias posibles de aprendizaje según preferencias, contemplando flexibilidad, asincronía y co-agencia, es posible desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten la singularidad de los sujetos en el marco de la diversidad.

En cuanto al desarrollo de prácticas educativas no excluyentes, se sostiene que se podrán efectivizar realmente si toda la comunidad educativa asume el compromiso ético de ser sensible al Otro, atendiendo a las necesidades emergentes en la vivencia cotidiana grupal, y de responderle, lo cual implica poner en acto la construcción de la co-responsabilidad de parte de dicha comunidad.

Finalmente, se estima que la puesta en obra contextualizada de la Accesibilidad-DHD en distintos campos disciplinares solicita de un hacer transformador en la formación de formadores, de un juego al pensamiento para que la práctica educativa en cualquiera de sus niveles y modalidades sea un espacio diverso y abierto a la experiencia que otorga el hacer constituido a partir de los aportes

de las innumerables singularidades que lo habitan ejerciendo su Derecho a la Educación.

## Referencias

ANDRÉS, G.; SAN MARTÍN, P. Análisis multidimensional de prácticas educativas mediatizadas en contexto de Covid-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. **Revista Academia y Virtualidad**, 15(1), 65-85, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

BLANCO, Rosa; DUK, Cynthia. El Legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(2), 25-43, 2019. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

CENACCHI, M. A. **Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “Accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores**. 2019. Tesis (Doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2019.

CENACCHI, M. A.; SAN MARTÍN, P. S.; MONJELAT, N. G. Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. **Lúdicamente**, v. 9, n. 17, [s/p.], 2020. Disponible en:

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/16571/pdf>.

COSSETTINI, O.; COSSETTINI, L. **Obras Completas**. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001.

CULLEN, C. A. **Entrañas éticas de la identidad docente**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

DERRIDA, J. **La Hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

ECHEITA SARRIONANDIA, G. Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, [s/p.], 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>.

ECHEITA SARRIONANDIA, G.; SANDOVAL, M.; SIMON, C. Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, **Actas de las IV jornadas iberoamericanas de Síndrome de Down**, Salamanca: INICO, 2016.

FARNELL, T.; SKLEDAR MATIJEVIĆ, A.; ŠĆUKANEC SCHMIDT, N. **The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence**. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.2766/069216>.

FLORIAN, L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. **Scottish Educational Review**, v. 47, n. 1, p. 5-14, 2015.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. *En*: Skliar, C.; Larrosa, J. (Comp.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014. p. 13-44.

LEVINAS, E. **La huella del otro**. Ciudad de México: Taurus, 2001.

LEVINAS, E. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

KUSH, R. **Obras completas**. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2006.  
**Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**.  
Disponible en:  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2015.  
**Transformar nuestro mundo**: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General Organización de las Naciones Unidas. Disponible en:  
<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>.

RIVA MEDINA, M. **La formación en educación musical e inclusión en la Facultad de Educación de Palencia a través de las jornadas “Creciendo en educación”**. Trabajo de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidad de Valladolid. Facultad de Educación, 2021. Repositorio de la Universidad de Valladolid. Disponible en:  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51450/TFG-L3004.pdf?sequence=1>.

ROSATO, A.; Angelino, M. A. (Coords). **Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.** Buenos Aires: NovEduc, [s.d.].

SAN MARTÍN, P. **Polifonía Oblicua:** aportes para el educador musical. 2002. *Tese* (doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Repositorio de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1731>.

SAN MARTÍN, P.; GUARNIERI, G.; RODRÍGUEZ, G.; BONGIOVANI, P.; SARTORIO, A. **El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2010. Repositorio RepHip UNR. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1390>.

THOMAS, H.; FRESSOLI, M.; SANTOS, G. (Comps.). **Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social.** Buenos Aires: Editora Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, (2012).

VASILASCHIS, I. **Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

YARZA DE LOS RÍOS, A.; SOSA, L. M.; PÉREZ RAMÍREZ, B. (Coord.). **Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social. Serie: Colección grupos de trabajo, 2020. Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía. Disponible en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>.