

**ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN
MUSICAL CON NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS EN EL
INSTITUTO CENTRABILITAR**

GLORIA LUCÍA GÓMEZ OREJARENA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

**ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN
MUSICAL CON NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS EN EL
INSTITUTO CENTRABILITAR**

GLORIA LUCÍA GÓMEZ OREJARENA

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al
título de Magíster en Pedagogía**

Directora

AURA LUZ CASTRO DE PICO

Magíster en Investigación - Educación

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bucaramanga, Abril de 2005

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de directivas, profesores, comunidad educativa de Centrabilitar y especialmente de las niñas, niños y jóvenes sordos que contagiaron con su alegría, energía y expresividad cada momento del proceso de investigación.

 Mi agradecimiento a todos ellos y a aquellas personas y amigos que colaboraron con mi crecimiento humano y académico a través de este aprendizaje

GLORIA LUCÍA

TÍTULO*
**ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MUSICAL
CON NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS EN EL INSTITUTO CENTRABILITAR**

AUTORA
GLORIA LUCÍA GÓMEZ OREJARENA**

PALABRAS CLAVE

Pedagogía
Sordo
Educación
Música

CONTENIDO

La investigación pedagógica, en su función orientadora de las prácticas educativas, invita a la reflexión sobre las experiencias que se realizan con los estudiantes. De acuerdo con esto el presente estudio analiza las características de un programa de música que se lleva a cabo con niñas, niños y jóvenes sordos y el sentido que ellos otorgan a las actividades que allí se desarrollan, con el fin de ofrecer un punto de vista que aporte a la discusión sobre la formación de la población sorda.

El soporte teórico ha sido elaborado considerando tres temas, ellos son: la persona sorda, la educación de la persona sorda y la educación musical. La investigación, de carácter cualitativo y diseño etnográfico, cuenta los sentimientos de satisfacción que despierta en los estudiantes su relación con la música, lo cual les ha beneficiado en aspectos relacionados con su autoestima, seguridad e interacción social.

Como recomendación principal se plantea considerar la integración de la música con otras áreas artísticas, como el teatro y la pintura, con el fin de enriquecer la experiencia y llegar más allá en la comprensión del lenguaje artístico, en la búsqueda de una expresión propia de las niñas, niños y jóvenes sordos.

* Tesis de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía.

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Aura Luz Castro

TITTLE*

ETHNOGRAPHIC STUDY FROM A MUSICAL-EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH CHILDREN AND YOUNG DEAF PEOPLE AT THE CENTRABILITAR INSTITUTE.

AUTHOR

GLORIA LUCÌA GÒMEZ OREJARENA**

KEY WORDS

Pedagogic
Deaf
Education
Music

CONTENTS

The Pedagogic Research, in its education-oriented practice, invites all the population to make a reflection about the student's experience during their childhood. According to this, the study analyses the aspects that make an important contribution to the attitude of a deaf person during musical activities with children and more young deaf people. The purpose of this practice is to offer a personal point of view that could start a discussion about a deaf person formation.

The theoretical investigation had considered three topics: deaf person, deaf person education and musical education. The qualitative investigation and ethnographic design counts the satisfaction feelings that appear in students after they have a musical contact or interaction. The results have been very positive related to their auto esteem, security and social relations.

As a principal recommendation, it appears to be reasonable that the integration of the music with other artistic areas like theater and paint would enrich this experience. The final goal will go beyond the artistic language comprehension in the research of a personal expression in children and young deaf people.

* Research work to obtain Magíster's degree in Pedagogy.

** Human Sciences Faculty, Education School. Master in Pedagogy. Aura Luz Castro.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2. JUSTIFICACIÓN	7
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.3.1. General	9
1.3.2. Específicos	10
1.4. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN	10
2. MARCO TEÓRICO	18
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	18
2.2. LA PERSONA SORDA	23
2.3. PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO	28
2.3.1. El enfoque oralista	26
2.3.2. El enfoque bilingüe – bicultural	31
2.3.3. La educación del sordo en Colombia	35
2.4. LA MÚSICA COMO MEDIADORA EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO	39
2.4.1. La enseñanza de la música	45
2.4.2. Lineamientos curriculares para la Educación Artística	55
2.4.3. La persona sorda y el deseo de aprender música	62

	Pág.
3. METODOLOGÍA	67
3.1. CLASE DE ESTUDIO	67
3.2. POBLACIÓN Y GRUPO DE TRABAJO	68
3.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	70
3.4. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	72
4. HALLAZGOS	73
4.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE MÚSICA	74
4.2. LA VIVENCIA MUSICAL DE LOS NIÑOS Y JÓVENES SORDOS	95
4.3. EL PAPEL DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO	105
5. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA VIVENCIA MUSICAL, UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO CON LA PERSONA SORDA	109
6. OTROS SENDEROS POSIBLES	114
BIBLIOGRAFÍA	117
ANEXOS	120

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Aspectos generales de la institución	120
ANEXO B	Aspectos generales programa de música de la jornada escolar complementaria	122
ANEXO C	Sobre el enfoque educativo	123
ANEXO D	Observación de clases – elementos de la enseñanza musical	124
ANEXO E	Entrevista semi-estructurada prof. de música	126
ANEXO F	Entrevista semi-estructurada prof. jornada regular	127
ANEXO G	Entrevista semi-estructurada a estudiantes	128

INTRODUCCIÓN

La música en el contexto escolar tiene un papel fundamental en la formación del estudiante a través de su participación activa en la cual ellos componen, interpretan y escuchan. Esta última facultad no la tienen los protagonistas de la investigación que a continuación se presenta y sin embargo, con ellos se lleva a cabo un programa de educación musical que les ofrece grandes satisfacciones a nivel personal y social. A través de este estudio se analiza la vivencia de estas niñas, niños y jóvenes, para descubrir el sentido que otorgan a la experiencia, las motivaciones que les llevan a participar en ella y las necesidades que plantean los miembros de una comunidad educativa que trabaja por la formación de niñas, niños y jóvenes sordos.

El estudio analiza los puntos de vista de los participantes con el fin de reflexionar desde la pedagogía sobre la educación musical, lo cual implica el reconocimiento de éxitos y errores del proceso en la construcción de espacios formativos adecuados a las necesidades de los niños y jóvenes sordos, con el interés adicional de ofrecer desde la investigación pedagógica un acompañamiento al maestro en su preocupación por construir cada día mejores alternativas para el

enriquecimiento de su trabajo. Se plantea como tema de investigación las características de un programa de música desarrollado con estudiantes sordos y el sentido que estos niños y jóvenes otorgan a la experiencia, teniendo en cuenta el quehacer diario en el contexto escolar, las percepciones de directivos, maestros y padres de familia y la influencia de la música la formación de los participantes. El trabajo está organizado en cuatro capítulos, que inicia con la contextualización de la investigación y cierra con las conclusiones y recomendaciones. La construcción teórica que fundamenta el análisis ha sido elaborada en consideración a tres ejes conceptuales, ellos son: la persona sorda, la educación de la persona sorda y la educación musical.

El primer capítulo presenta la definición del problema de investigación, su contexto, objetivos y justificación. El segundo capítulo está referido a la fundamentación teórica que orientó el camino de búsqueda de las respuestas a las preguntas de investigación. La tercera parte cuenta el proceso metodológico que se llevó a cabo y la cuarta sección comprende los hallazgos y su interpretación, basada en la información obtenida de los participantes.

El propósito al presentar este trabajo se extiende al interés por ampliar el conocimiento sobre las experiencias musicales que se desarrollan con la niñez y la juventud en la ciudad y encontrar en ellas valiosos aportes para el desarrollo de la didáctica y la pedagogía musical. Finalmente es importante hacer un reconocimiento a los estudiantes sordos que colaboraron con la investigación, quienes con su espontaneidad y sinceridad demostraron el calor humano que albergan en su esencia y permitieron generosamente la comprensión de algunas de sus luchas a través de todo lo que ellos tienen por decir a la población oyente que erróneamente les califica como “discapacitados” .

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se realiza en el “Instituto de la Audición y el Lenguaje Centrabilitar”, en la ciudad de Bucaramanga. Esta institución pertenece al sector Oficial, es de carácter Mixto, calendario A. La modalidad de educación que define el proyecto Educativo Institucional es la de “Niños integrados Educación Especial: Alumnos sordos y oyentes”¹, ofrece los programas de preescolar, básica primaria, media vocacional, talleres de formación laboral y jornada escolar complementaria. Todos los estudiantes de preescolar y básica primaria presentan deficiencia auditiva y a partir del primer grado de básica secundaria se integran estudiantes oyentes.

En Centrabilitar se lleva a cabo desde hace dos años, un programa de educación artística durante la jornada escolar complementaria, que comprende las áreas de pintura, danza, teatro y música. El presente estudio se propone analizar la experiencia Musical que se lleva a cabo durante la Jornada Escolar Complementaria con un grupo de estudiantes sordos, con miras a ofrecer una visión investigativa, que pueda constituirse en un aporte a la búsqueda de criterios que

¹ Instituto del Lenguaje y la Audición Centrabilitar. PEI. Bucaramanga. 2003. p. 7

favorezcan la construcción de procesos de aprendizaje para las personas con dificultades auditivas.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La historia de la población sorda está impregnada de sufrimiento y fortaleza. Generalmente en nuestro medio el discapacitado auditivo no ha sido tratado con equidad y cuenta con limitadas oportunidades para su desarrollo.

En el Instituto Centrabilitar se materializan en gran parte los esfuerzos educativos hacia la población sorda; es así como además del ofrecimiento de programas de educación formal como pre – escolar, básica primaria y secundaria, se brinda espacios complementarios en diferentes áreas como música, teatro, danza y pintura, con la intención de generar en los niños sordos competencias de tipo estético que le ayuden a adaptarse al medio en el cual deben desenvolverse y que les permita un disfrute de los elementos que el mismo medio les proporciona. Pero sólo las buenas intenciones no bastan. Se hace necesario que los programas ofrecidos estén fundamentados desde la pedagogía para que realmente cumplan su cometido. De esta forma se deja ver la necesidad de realizar una mirada crítica a los procesos que

allí se desarrollan, para así analizar el camino recorrido y documentar la experiencia, de manera que pueda ser útil para otros maestros que trabajen con estudiantes sordos; así mismo, reorientar este y otros programas similares que apunten a la formación de niños y adolescentes sordos.

Observar un grupo de niños sordos “haciendo” música despierta algunas inquietudes: ¿Cómo lo hacen? , ¿Qué metodología aplica su maestro(a)?, ¿Qué les motiva a conformar un grupo musical?. En primera instancia pareciera que la música es sólo para oyentes, pero un grupo de estudiantes sordos realiza actividades musicales desde hace un año y es esta experiencia la se desea analizar develando aciertos, desaciertos, necesidades y fortalezas que aporten a la reflexión en torno a la educación musical y de la población sorda.

Teniendo en cuenta que la pérdida auditiva es un fenómeno que tiene muchas y serias consecuencias para las personas, tales como dependencia, rechazo, baja autoestima y ruptura de las relaciones sociales. Por lo tanto las estrategias educativas que favorezcan el reconocimiento del sordo como un ser capaz, no solo a nivel individual sino comunitario toman un lugar importante en la investigación educativa.

Desde esta problemática se plantea la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el programa de Educación Musical de la Jornada Escolar Complementaria del Instituto Centrabilitar y qué motiva a estos estudiantes sordos a participar en él?

1.2. JUSTIFICACIÓN

Históricamente, la cultura oyente mayoritaria ha relegado a las personas sordas a categorías sociales tales como “discapacitados” o “marginados”. La historia de opresión y exclusión de la comunidad sorda y la ignorancia y el rechazo al medio de comunicación natural y preferido por muchos de ellos, es un fenómeno bien conocido y denunciado en numerosas ocasiones².

La atención educativa de las personas con limitación auditiva, constituye una obligatoriedad del Estado, la sociedad y la familia, y como tal, genera responsabilidades a los padres, a los protectores de los niños, a las autoridades educativas, a los docentes y a la comunidad educativa en general.

² SÁNCHEZ, Carlos M. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord, 1990 . p 132

Las disposiciones legales consideran, entre otras, a la educación como un “derecho de la persona, con la que se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura...” además, “ el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades...”³

Sin embargo, el desarrollo de programas educativos no es suficiente para garantizar una formación adecuada para un grupo de estudiantes sordos, que requiere atención especial de acuerdo con su dificultad auditiva. Por ello los programas que se implementan con las personas con deficiencias auditivas son motivo de análisis si se quiere colaborar verdaderamente con la formación de este grupo minoritario.

Este aspecto dirige la mirada hacia la investigación educativa en su función orientadora de las prácticas pedagógicas. El estudio de los procesos que se llevan a cabo con los estudiantes sordos, da una luz de esperanza, aumenta el sentido a la experiencia formativa y aporta a la calidad de la educación en beneficio del desarrollo humano.

³ Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política. Colombia. 2000. p.378

La pedagogía musical recoge y desarrolla cada día nuevas ideas que pone a disposición de maestros y estudiantes. A medida que se amplía su campo de acción se hace más urgente la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza, para que su valor formativo llegue verdaderamente a ser parte de la vida de más personas.

La población sorda cuenta una historia de dolor y lucha y en este sentido toda estrategia dirigida a promover el reconocimiento del sordo no sólo a nivel individual sino comunitario, ocupa un lugar preponderante para la construcción de nuestra sociedad; de ahí la importancia de realizar este estudio.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Realizar un estudio etnográfico del programa de Educación Musical ofrecido por Centrabilitar a estudiantes sordos en la Jornada Escolar Complementaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- ❖ Caracterizar el programa de música de la Jornada Escolar Complementaria del Instituto Centrabilitar de Bucaramanga.
- ❖ Determinar elementos de tipo pedagógico que caracterizan el programa y las teorías que lo sustentan.
- ❖ Explorar las motivaciones que llevan a los estudiantes a participar en el programa.
- ❖ Formular recomendaciones que promuevan la cualificación de la experiencia.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Instituto de la audición y del lenguaje CENTRABILITAR, es una entidad sin ánimo de lucro de carácter oficial del orden Departamental creado en 1961, por una Junta Fundadora, conformada por nueve personas, iniciando sus labores con 8 estudiantes sordos y 4 docentes.

Desde su fundación, el Instituto inició con un enfoque oralista para los niños sordos. En el año de 1995 bajo el amparo de la Ley 115 se implementó la básica secundaria integrando sordos y oyentes y desde el año de 1996, se implementó el modelo bilingüe para sordos (LSC y español escrito). De acuerdo con el PEI⁴ de la Institución, se exponen a continuación la Filosofía, Misión y Visión de la Institución:

Filosofía: “CENTRABILITAR es una Institución Oficial formal y no formal con programas de educación laboral para alumnos y alumnas sordos y oyentes que busca el desarrollo de la autoestima, libertad y democracia de sus estudiantes, en los niveles de casita materna, preescolar, básica primaria, secundaria y talleres de capacitación laboral, en la igualdad y para la diferencia, desde las dimensiones psicomotriz, comunicativa, cognitiva, ética, estética y espiritual par responder a las necesidades de su entorno comunicativo bilingüe – bicultural y educativo”.

Misión: Es Misión de CENTRABILITAR “orientar, asesorar, investigar y apoyar nuevas propuestas comunicativas y pedagógicas de acuerdo a los marcos legales para las alumnas y alumnos sordos y oyentes, y

⁴ Instituto del lenguaje y la audición Centrabilitar. Op.cit. p.22

hacerlos extensivos a otras regiones del Departamento para brindar una educación eficiente, centrada en los procesos del desarrollo humano”.

Visión: “El Instituto de la audición y del lenguaje CENTRABILITAR de Bucaramanga es una Institución educativa que proyecta la formación de niñas y niños sordos y oyentes como líderes comprometidos con su desarrollo y acción comunicativa, atendiendo a la diferencia bilingüe y facilitando el acceso a la ciencia y la tecnología como agentes activos y protagónicos del siglo XXI y facilitando el acceso al campo laboral”.

Descripción de los programas que ofrece: Actualmente Centrabilitar ofrece los siguientes programas:

❖ Educación Formal:

Nivel Preescolar: Sólo con estudiantes sordos.

Educación Básica: de primero a Noveno Grado, en dos ciclos: Ciclo de primaria de primero a quinto grado con sólo estudiantes sordos y Ciclo de Bachillerato con estudiantes sordos y oyentes integrados.

Educación Media: Décimo y Undécimo Grado, con estudiantes sordos y oyentes integrados.

❖ Educación No Formal: Son programas anexos de ayuda a la población sorda que no tienen una aprobación oficial del Ministerio de Educación Nacional, sino que son avalados por otros entes como el Instituto de Bienestar Familiar, la Alcaldía y entidades privadas, de acuerdo con la gestión que realizan directivas de la institución.

Los programas de educación no formal ofrecidos son:

Casita Materna: para los niños de 0 a 3 años sordos, que ingresan al modelo bilingüe donde comienzan la adquisición de la Lengua de Señas.

Educación Laboral: Centrabilitar ofrece este programa para la formación de estudiantes sordos en las áreas de: Patronaje y Confección , quienes acreditan un diploma de Técnico; Guarnición, con diploma de Auxiliar; Belleza, con un certificado de Técnico y , Encuadernación , con un certificado como Asistente.

Jornada Escolar Complementaria: Programa de educación artística en las áreas de danza, música, pintura y teatro.

❖ Personas que conforman la comunidad educativa en Centrabilitar.

Personal Directivo: Un director(a) administrativo(a), nombrado por la Junta Fundadora, un director(a) académico(a) y un coordinador(a) académico(a).

Personal Administrativo: secretaria, contador, fonoaudióloga, médico otorrino, mensajero, celador, una persona de servicios generales.

Personal Docente: 24 docentes nombrados por el Departamento, 5 docentes nombrados por la Nación, 4 intérpretes. 5 docentes en la Jornada Escolar Complementaria que desarrollan el programa de Educación Artística.

*Número de Estudiantes*⁵

102 sordos en preescolar y primaria

68 sordos en bachillerato

59 oyentes en bachillerato

34 sordos en educación laboral

263 Estudiantes en total

Las familias de los estudiantes de CENTRABILITAR son de estratos medio, bajo y marginal. Estas familias están compuestas por madres solteras y/o separadas como cabezas de hogar con un trabajo en oficios varios y con un salario diario. Otras familias están compuestas por padre y madre donde el padre gana un salario mínimo para subsanar las necesidades.

⁵ CENTRABILITAR. Archivo datos de estudiantes. Oficina de trabajo social. Bucaramanga. Abril 2003.

En otros casos son desempleados o con empleos ocasionales y sin un salario fijo. Teniendo en cuenta los estratos de las residencias, las familias de los estudiantes se ubican en la siguiente escala de valores⁶:

Estrato 1 ... bajo-bajo ... 40%

Estrato 2 ... bajo ... 50%

Estrato 3 ... medio-bajo ... 32%

Estrato 4 ... medio ... 8%

La institución ofrece además los siguientes programas gratuitos:

- Capacitación a maestros, padres de familia y alumnos sordos y oyentes en Lengua de Señas Colombiana (LSC)
- Programa de adaptación de audífonos donados por el Club Rotario de Bucaramanga
- Otorrinolaringología y pruebas audiológicas para niñas y niños sordos.
- Programa de escuela de padres
- Programa de terapia ocupacional
- Proyecto de Informática en convenio con la escuela de sistemas de la UIS para la elaboración de software educativos
- Servicio de trabajo social para la comunidad educativa

⁶ CENTRABILITAR. Op.cit.

La Educación Musical en Centrabilitar: En 1994 nace en la Institución un “Grupo Especial” del centro orquestal del programa BATUTA (Programa nacional de formación de orquestas musicales infantiles y juveniles). Dos docentes encargadas inicialmente desarrollaron procesos con instrumental Orff, realizando presentaciones en diferentes auditorios a nivel Departamental y Nacional. Esta experiencia se realizó durante dos años. Actualmente el colegio cuenta con una profesora de música que trabaja en la jornada regular y un programa de formación artística en la jornada escolar complementaria.

Este último se desarrolla desde el año 2002 y ofrece clases de pintura, danza, teatro y música. Los maestros que desarrollan estos procesos fueron convocados por la Dirección de Infancia y Juventud de la Presidencia de la República, en un proyecto que pretendía formar en la ciudad un Centro Artístico para personas con alguna discapacidad. Este programa lleva dos años continuos en Centrabilitar y ha iniciado proyectos cortos con otro tipo de población, como los niños con síndrome de Down y ciegos, procesos que son desarrollados en otras instituciones de la ciudad.

“Uno de los principios del programa de la jornada escolar complementaria es el compromiso con la población a la que se atiende,

tratando de ser coherente con sus necesidades a partir del desarrollo de proyectos investigativos” – señala la coordinadora del programa, una docente de la Institución. Por esta razón la experiencia musical que se lleva a cabo en este programa de formación artística es el motivo de la presente investigación.

En pocas palabras, el interés de CENTRABILITAR por la educación artística se ve reflejado en el apoyo que se brinda al desarrollo de los siguientes programas:

En la Jornada Regular: Grupo orquestal de Centrabilitar

En la Jornada Escolar Complementaria: Programa de Educación Artística, conformado por las áreas de Teatro, Danza, Pintura y Música.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que sustenta este proyecto se relaciona con la comprensión de la persona sorda, las tendencias que existen frente a su formación y los estudios sobre la Educación Musical. Se presenta además un resumen de algunas investigaciones desarrolladas con personas sordas, para complementar una síntesis teórica que reúne elementos importantes que sustentan la comprensión del proceso investigativo.

2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Los estudios educativos para la población sorda tratan especialmente acerca de su idioma, la integración con oyentes, la asistencia a padres oyentes con hijos sordos y los avances médicos para superar las limitaciones auditivas. No se han desarrollado investigaciones que analicen aspectos relacionados con la formación musical, sin embargo se citan a continuación algunos trabajos que mencionan procesos realizados con la población sorda y cuentan experiencias y esfuerzos de personas que se interesan por la investigación con esta población.

Según la investigación del profesor Dean Shibata⁷ de la Universidad de Washington, el cerebro de los sordos se adapta para percibir el sonido mediante la re – adaptación de su estructura y suple la deficiencia que impone la sordera. El estudio mediante un tipo de escáner avanzado ha permitido comprobar que el área del cerebro denominada el córtex de audición, presenta actividad en personas sordas, en presencia de estimulación auditiva. Shibata, que ha realizado numerosas investigaciones con personas sordas, ha utilizado imágenes de resonancia magnética funcional para comparar la actividad cerebral entre sordos y personas que pueden oír; estos hallazgos ilustran cómo la alteración de experiencias puede afectar a la organización del cerebro.

El radiólogo, que realizó sus investigaciones mientras trabajaba en la Escuela de Medicina de la Universidad de Rochester en Nueva York, asegura que el cerebro es increíblemente adaptable. Para comprobar sus ideas este investigador realizó pruebas mediante imágenes de resonancia magnética funcional a 10 voluntarios sordos y a otras 11 personas con audición normal. Todos ellos fueron sometidos a pruebas

⁷ SHIBATA, Dean. El oído del sordo se adapta para escuchar, citado en sitiodesordos.com.
Página web. 2001

de escáner mientras sostenían en sus manos dispositivos que emitían vibraciones intermitentes. Entre los sordos, el escáner registró una importante actividad en el cerebro, en la zona conocida como córtex de la audición, un área que tiene el tamaño de una pelota de golf. Sin embargo, pese a que las vibraciones recibidas en la mano eran las mismas, las personas con audición normal no mostraron ninguna actividad en esa área.

Para Dean Shibata, esto significa que el cerebro de los sordos ha aprovechado para procesar las vibraciones, un área dejada libre por los estímulos auditivos, ya que no pueden ser utilizados. En su opinión, esto explica por qué los sordos pueden disfrutar en los conciertos de música y por qué algunos de ellos pueden llegar a ser grandes intérpretes. Antes, se pensaba que el cerebro era rígidamente estructurado desde el nacimiento y que determinadas áreas estaban destinadas a ser materia de estudio. Ahora han descubierto que nuestros genes no son así de rígidos. El código genético, provee una estrategia por medio de la cual todas las áreas cerebrales son exigidas al máximo. El descubrimiento, puede explicar el hecho de que ciertas personas sordas alcancen de algún modo a gozar la música, y hasta pueden llegar a ser músicos.

Otro trabajo realizado por la profesora Carla Verónica Machado⁸ de la facultad de medicina de la Universidad Federal de Río de Janeiro analiza la experiencia pedagógica con adultos deficientes auditivos severos y profundos, alumnos del Instituto Nacional de Educación de Sordos, matriculados en clases de alfabetización. Se construyó un plan de intervención cuyo objetivo final era la producción de la escritura; se dio prioridad a la Lengua de Señas para desarrollar la cognición social a través del conocimiento participativo relacionado con la cultura como actividades prácticas que promovieran la producción de obras artísticas, visitas a museos e interacción con libros e imágenes acerca de historia del arte.

Desde esta experiencia, el arte se constituyó en un lenguaje visual que posibilitó el acceso a la conceptualización de múltiples realidades; a través de discusiones acerca del arte y de la cultura como un ejercicio de argumentación, los participantes sordos pudieron asumir su posición como miembros de la sociedad. La lengua de señas se reveló fundamental durante todo el proceso.

⁸ MACHADO, Verónica. Arte, cultura, representación y cognición social en el desarrollo de la escritura con sordos. Brasil: Río Grande. 1989. 113 p.

La investigación desarrollada por Carlos Skliar y Marcia Lise⁹ hace relación a las opiniones de maestros sordos y oyentes frente al currículo escolar; analiza las posibles interrelaciones entre los “Estudios Sordos en Educación”^{*} y la Teoría Crítica del Currículo^{**}. La investigación deja ver la preocupación de los maestros sordos porque sus estudiantes tengan la oportunidad de ser educados en su lengua y la posibilidad de encontrar en el espacio escolar una política de identidad cultural.

En los maestros oyentes existe la necesidad de “metodologizar” la educación de los sordos como una práctica facilitadora para la homogeneización de los estudiantes. Así mismo se refieren a la posibilidad de elaborar un currículo multicultural, pero este no puede ser concebido como una simple convivencia entre sordos y oyentes, sino en relación con el análisis de estructuras y prácticas de poder de los oyentes sobre los sordos.

⁹ LISE, Marcia y SKLIAR, Carlos. Estudios sordos y estudios culturales en educación, un debate entre maestros oyentes y sordos sobre currículo escolar. Sao Paulo: Nuppes. 1999. 245 p.

^{*} Los Estudios Sordos en Educación pueden ser definidos como un territorio de investigación educativa y de proposiciones políticas que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos. En estos estudios se describe la sordera en términos de una experiencia visual, una identidad múltiple y multifaceteada, que no se puede incluir dentro del discurso sobre la deficiencia.

^{**} La teoría crítica define el currículo como un campo de luchas sociales, constituido de conflictos y relaciones de poder (Apple, 1995; Popkewitz, 1995, entre muchos otros autores)

2.2. LA PERSONA SORDA

“Bajo el concepto de *persona sorda* o *persona con limitación auditiva*, se designa de modo genérico a toda persona que posee una pérdida auditiva cualquiera, de naturaleza e intensidad diversa, que por dicha circunstancia debe recurrir a apoyos tecnológicos especiales o a medios y lenguajes comunicativos apropiados, pero que no significa deterioro en su desarrollo cognitivo¹⁰”. A partir de esta concepción se establece que la persona sorda puede desarrollar todas sus capacidades, independientemente de su limitación; y para ello se requiere establecer la comunicación adecuada. Esta forma de comunicación hace que se caracterice a las personas sordas de la siguiente manera¹¹ :

Personas con limitación auditiva que hacen uso del español como primera lengua, en diferentes grados de competencia en cualquiera de sus expresiones: oralidad, lectura y escritura. Bajo este criterio se agrupan generalmente las personas hipoacúsicas, que con ayudas auditivas pueden asumir el aprendizaje sin mayores

¹⁰ INSOR, Orientaciones Generales para la atención educativa de las personas con limitación auditiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Revista. p.16

¹¹ *ibid.* p.19

restricciones. También las que habiendo adquirido el español como primera lengua quedaron sordas por distintas circunstancias y los sordos que hablan español.

Personas con limitación auditiva que accedieron o son usuarias de la lengua de señas colombiana como primera lengua. Existe gran correspondencia con aquellas personas que nacieron sordas profundas y al entrar en contacto con usuarios de la lengua de señas dentro del grupo familiar, o en las asociaciones de sordos, accedieron a la lengua de señas generalmente de manera tardía.

Personas con sordera desde su nacimiento que no han accedido aún a ninguna lengua y que para acceder a los procesos de aprendizaje, necesariamente se les debe facilitar un código lingüístico de fácil acceso sensorial para poder expresarse y comunicarse con su medio.

La adquisición temprana del idioma también corresponde al grado de sordera de la persona. Según la clasificación audiológica de la sordera del BIAP (Bureau International d'Audiophonologie), se distinguen cuatro grados de la pérdida auditiva expresada en decibeles¹²:

¹² SILVESTRE, Nuria. Sordera, comunicación y aprendizaje. Barcelona: Masson S.A., 1998. p.32

Leves: entre los 20 y 40 decibeles

Media: entre los 40 y 70 decibeles

Grave: entre los 70 y 90 decibeles

Profunda: superior a los 90 decibeles

A diferencia de los sordos graves y profundos, las personas con deficiencia auditiva leve y media, son llamadas también hipoacúsicas. En ellas hay una mayor adquisición y comprensión del lenguaje oral. En un medio educativo y/o familiar bilingüe también pueden adquirir la lengua de señas.

Las personas con limitaciones auditivas pueden comunicarse de manera oral y/o gestual, cuyo grado de dificultad difiere entre unas y otras. Esto hace que las estrategias pedagógicas y la utilización de recursos físicos y tecnológicos requieran en muchos casos, atenciones particulares, con base en las tendencias actuales que le otorgan a la educación un papel fundamental para llevar a la práctica el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la diferencia y la posibilidad de construir un mundo más equitativo y solidario a partir de un servicio educativo que se base esencialmente en el respeto, conocimiento y reconocimiento de los demás.

Debido a su dificultad auditiva, la persona sorda se vé afectada en aspectos tales como¹³:

- Respuesta tardía ante una señal de alerta: Se refiere al anuncio de un acontecimiento que implique una respuesta inmediata. La audición es un sentido multidireccional, nos informa acerca de hechos que no están directamente visibles. Por ejemplo, en la calle el ruido de un carro nos avisa que se aproxima; en la casa alguien nos llama desde otra habitación; en el colegio el timbre nos informa el cambio de actividad. El sordo necesita otras formas de comunicación que le indiquen estos eventos.
- Adquisición tardía de un medio de comunicación con las personas oyentes y el mundo sonoro exterior: La sordera es una limitación no visible físicamente que ocasiona consecuencias insospechadas con respecto al desarrollo emocional, social y educativo de los individuos. Una persona sorda puede sufrir aislamiento entre personas que se comunican de manera oral. La Lengua de Señas es el medio de comunicación natural del niño sordo, pero si en su familia no hay quien se la enseñe, tal como sucede con el lenguaje oral materno, la dificultad de

¹³ COLLAZOS, Jaime. En Congreso de Educación para Sordos “retos y perspectivas”. Bogotá. Conferencia. 2002.

comunicación del niño perdurará por más tiempo que la de un niño oyente.

- Limitación de la experiencia: Todo niño se enriquece con lo que sucede a su alrededor. A través del sonido, las voces, las conversaciones familiares, entre otras. La persona sorda se encuentra aislada sonoramente de su entorno y presenta mayor dificultad para comprender integralmente algunas situaciones. Sin embargo, es por naturaleza muy observador lo que hace que sea muy difícil para él comprender lo que no es observable e implique ciertos grados de abstracción. Requiere de mayores recursos y paciencia de quienes le rodean para recibir información más detallada y completa que le permitan la comprensión integral de los hechos.
- Mayor dependencia, especialmente en la infancia: La principal dependencia radica en la comunicación. Quien se comunica en forma oral con un sordo ha de hablar frente a él, de forma lenta y vocalizada (ésto, porque el sordo aprende a leer los labios). La comunicación eficaz dependerá de la paciencia del oyente. En algunas ocasiones se requerirá de un intermediario o intérprete.

2.3. PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO

A continuación se presenta un análisis de los diferentes enfoques que se han planteado en la Educación del sordo:

2.3.1. El Enfoque Oralista

La educación formal del sordo en los diferentes países se inició bajo una tendencia netamente oralista donde la enseñanza del lenguaje oral era el principal objetivo.

Esta enseñanza se llevaba a cabo a través de un proceso extremadamente rígido, mecánico y repetitivo, se prohibía enfáticamente el uso de las señas en las instituciones educativas, pues era considerada perjudicial para el eficaz desarrollo de los Programas de Lenguaje. “Con una influencia notable de los modelos médicos de rehabilitación, el potencial educativo se encontraba estrechamente vinculado a la reeducación de la patología del habla y de la audición, dando prioridad a la memorización de listas interminables de vocablos, a la distinción fonológica y articulatoria de los mismos mediante la lectura labial o la audición a través de audífonos, lo que prima sobre los

aspectos comunicativos del lenguaje y como instrumento de construcción del pensamiento y representación del mundo”¹⁴.

La perspectiva médica de la sordera se hace más visible cuando los centros educativos se convierten en clínicas de rehabilitación del habla: Las clases están dirigidas principalmente a la enseñanza de vocabulario y la lectura, a clases de pronunciación. Hasta que el niño no pronuncia correctamente una frase no se le permite pasar a la actividad siguiente. Quienes estudian para ser profesores de niñas y niños sordos, cursan materias relacionadas con la fonoaudiología más que con la docencia. En algunos casos estas dos profesiones se confunden y no se sabe a quien le corresponde cada una de las tareas. Desde una visión exclusivamente médica se considera a las personas sordas como enfermas, ya que el oído está dañado y se trata de proponer la corrección, desde soluciones tales como audífonos o implantes cocleares, con el objeto de acercarlas lo más posible a la *normalidad*.

¹⁴ SKLIAR, Carlos. Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos. En III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Mérida, Venezuela. Conferencia 1.995

El enfoque oralista se circunscribió a un modelo clínico centrado en el déficit biológico y deriva en la educación estrategias y recursos de índole correctiva. En este sentido, la concepción del niño sordo se apoyó más en sus limitaciones que en sus potencialidades, lo que se tradujo en una acción primordialmente terapéutica por parte del maestro. Se consideró la sordera como una patología que debe curarse y corregirse, y se asumió como solución el hecho de negarla, más aún cuando se acumularon algunos ejemplos de la enseñanza exitosa de niños totalmente sordos en escuelas de educación general. Sin embargo el alto porcentaje de sordos, equivalente al 90%¹⁵, que han dedicado su vida a aprender a leer los labios y a tratar de hablar con corrección sin obtener éxito alguno, ha hecho que se revise la concepción filosófica bajo el modelo oralista y se cuestione su aplicación como método general de la educación de los sordos.

Los resultados del oralismo evidencian entre otros aspectos importantes, un bajo rendimiento académico, altos índices de deserción escolar y una limitada integración social¹⁶. Tales resultados junto a la valoración de los aportes de diversas disciplinas científicas como la

¹⁵ SÁNCHEZ, Carlos. "La Educación de los sordos en un modelo bilingüe." Mérida, Venezuela: Diakonía. 1989 p. 54

¹⁶ SKLIAR, Carlos, MASSONE, María Ignacia y VEINBERG, Silvana. "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo." Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid. 1998.

lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, entre otras, perfilan una nueva visión de la sordera. Esta visión ha derivado en alternativas pedagógicas bilingües que asumen a la lengua de señas como la lengua natural de las comunidades de sordos y como segunda lengua la del país correspondiente en su forma oral y/o escrita.

2.3.2. El Enfoque Bilingüe – Bicultural

A mediados del siglo XX surge otro enfoque de la percepción social ante los individuos sordos. En este enfoque se ve la sordera como un rasgo de diferencia: el individuo sordo es *diferente* y puede tratar de adaptar su entorno para lograr un desenvolvimiento *normal*. Este enfoque se denomina “bilingüe y bicultural” y plantea la posibilidad de que las personas sordas alcancen un máximo desarrollo de sus potencialidades humanas y sociales.

El enfoque bilingüe – bicultural se basa en una concepción socio antropológica que asume la sordera como una condición diferente, que caracteriza al sordo como un miembro potencial de una comunidad

lingüística minoritaria distinta, mas no como portador de una deficiencia.

El Diccionario de Lengua de Señas de Norteamérica, publicado por William Stokoe en 1960, de acuerdo con sus análisis sobre esta lengua, puso los cimientos para el reconocimiento de esta forma de comunicación como un “idioma”. Así la Lengua de Señas tomó validez frente a los otros idiomas. De este modo se empieza a hablar de la existencia de una cultura y una comunidad sorda con identidad propia.

Esta publicación de Stokoe hizo que la Sordera se incluyera en las ciencias del lenguaje, de la historia, de la sociología... pues antes era sólo parte del discurso médico: “En 1960 un lingüista del Gallaudet College, publicó el primer diccionario de la Lengua de Señas Americana (ASL) y un artículo presentando la Lengua de Señas en el contexto de la lingüística. La identificación de la existencia de la Lengua de Señas y los argumentos para reconocerla como la lengua de la comunidad sorda constituyen un *descubrimiento* que demostró que esta forma de comunicación da al grupo de los sordos sentido de pertenencia, de

solidaridad y es una forma de comunicación, de construcción colectiva que les hace ser reconocidos con una identidad propia”¹⁷.

El enfoque bilingüe - bicultural en la educación de los sordos los asume como una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir el uso de una lengua de señas, valores culturales, hábitos y modos de socialización propios. Los sordos desarrollan la lengua de señas como su lengua natural, es decir, la adquieren de la misma manera que el niño oyente aprende a hablar. Pero además el sordo debe relacionarse con una mayoría de personas no sordas, por lo que debe aprender el idioma del oyente de forma escrita y oral, de acuerdo con sus posibilidades. Desde la perspectiva bilingüe la Lengua de señas es el idioma natural mediante el cual el sordo accederá al conocimiento y desarrollará sus capacidades.

El idioma escrito u oral de los oyentes es la segunda lengua en su educación. Se tiene en cuenta además que existe dos tipos de sordos: el sordo *real*, que es el niño sordo hijo de padres sordos, y el sordo *potencial* o niño sordo, hijo de padres oyentes; en ambos casos el sordo

¹⁷ BEHARES, Luis Ernesto. Implicaciones Teóricas (y de las otras) del “Descubrimiento de Stokoe”.. En IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe del Sordo. Bogotá. Conferencia. 1997.

necesita producir y comprender ambas lenguas de forma competente: La lengua de señas para su comunicación entre sordos y el español, para integrarse al mundo del trabajo. Por ello el enfoque bilingüe - bicultural propone las dos lenguas y reconoce la diferencia del sordo pero también su capacidad cognitiva igual a la del oyente.

Se reconoce una *cultura de sordos* en la que sus miembros, todos sordos, “ se identifican por el uso de la lengua de señas, los sentimientos de identidad grupal, el autoreconocimiento e identificación como sordos, el reconocerse como diferentes, los casamientos endogámicos (casarse entre los miembros del mismo grupo), en el que existe, por lo tanto, un proyecto sordo de la sordera”¹⁸

En el grupo humano de los sordos existen niveles de organización: Por un lado están las asociaciones institucionales (En Bucaramanga se encuentra Asorsán :Asociación de Sordos de Santander) y por otro, el agrupamiento espontáneo (comunidad sorda), quienes se reúnen en eventos sociales organizados independientemente de las instituciones. Junto a estas agrupaciones se encuentran oyentes involucradas ideológicamente con la comunidad, como los hijos oyentes de padres

¹⁸ SKLIAR, Carlos, MASSONE, María Ignacia y VEINBERG, Silvana. Op.cit. p.11

sordos o los especialistas oyentes que realizan acompañamientos, como los intérpretes. Estas personas, constituyen lo que se ha dado en llamar “comunidades de solidaridad”¹⁹

Los sordos organizan actividades deportivas, sociales, religiosas y culturales que involucran a la comunidad en su totalidad. Incluso estos eventos sobrepasan las fronteras geográficas (del 7 al 15 de Agosto de 2004 se celebró en Montreal la tercera versión de los Juegos Panamericanos de Sordos).

2.3.3. La educación del sordo en Colombia

Una gran parte de la historia de la educación de los sordos en Colombia se ha basado en un modelo clínico y la visión del sordo como persona deficiente. “En las escuelas para sordos se han desarrollado muchos métodos para rehabilitar la audición y enseñar la lengua castellana oral. Además, se ha ignorado a la comunidad sorda en la educación de los sordos”²⁰.

¹⁹ JONSON, Robert y MASSONE, María Ignacia. Términos parentales en la lengua de señas . Argentina: Universidad Nacional del Rosario. 1990 p. 10

²⁰ CASTAÑEDA, Marcela. En Congreso de Educación para Sordos “retos y perspectivas”. Bogotá. Conferencia. 2002.

El modelo de “rehabilitación” ha influenciado por mucho tiempo la educación del sordo y el potencial educativo de esta población se ha encontrado estrechamente vinculado a la reeducación de la patología del habla y de la audición. Estos métodos dan prioridad a la memorización de listas interminables de vocablos, a la distinción fonológica y articulatoria de los mismos mediante la lectura labial o la audición a través de audífonos, lo que obviamente prima sobre los aspectos comunicativos del lenguaje y como instrumento de construcción del pensamiento y representación del mundo: “Si bien los supuestos teóricos de las metodologías oralistas incluyen entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento mediante el habla, los resultados de las capacidades de aprendizaje que poseen los alumnos educados en esta metodología, no evidencian un rendimiento acorde a los niveles que alcanzan las personas sin este tipo de patología”²¹.

De acuerdo con los informes del INSOR²² (Instituto Nacional para Sordos), durante más de 75 años de historia de la educación de las personas con limitación auditiva (sordos) en Colombia, se ha observado:

²¹ SÁNCHEZ, Carlos. Educación básica para los sordos: cuándo, cómo y dónde. Serie Documentos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje. Mérida 1995. p 37

²² INSOR. La educación de las personas con limitaciones auditivas en Colombia. Citado por COLLAZOS, Jaime. op.cit.

- Que no existen casos de alto riesgo ni programas para evitar la pérdida auditiva.
- Que las familias no participan dentro del primer período de formación del niño.
- Que existe la falsa idea de que es fácil educar a los niños con limitación auditiva.
- Que no existen sistemas que sean capaces de reconocer pronto las habilidades, vocaciones (facilidades) especiales y deficiencias mentales y sensoriales (sordera, ceguera).

El deseo de que los sordos hablaran la lengua oral llegó al entorno educativo y logró penetrar hasta los grados pre – escolares, con los niños sordos menores de 5 años. Por lo tanto, el que los padres consideren la sordera de sus hijos desde una visión clínica hace que los niños lleguen a la edad escolar más tarde y sin ningún dominio de lengua alguna.

Ante esto el INSOR, desde 1996 consolida el Programa Bilingüe de Atención Integral para Niños Sordos Menores de Cinco años. Se desarrolla dentro de las instituciones educativas un espacio como una guardería, donde los niños reciben un cuidado diario por personas de la

comunidad sorda. Allí los niños aprenden, naturalmente su primera lengua, la LSC (Lengua de Señas Colombiana).

Paralelamente a esta atención temprana de los niños hacia la adquisición de un medio natural de comunicación, se fortalecen los programas para brindar atención y apoyo temprano a las necesidades del grupo familiar primario del niño sordo y establecer uniones de tipo social. Se da especial atención a la formación de los padres de familia con el propósito de acercarlos a la comunidad sorda y al aprendizaje de la LSC. Se da respuesta a preguntas que tengan sobre distintos temas que afecten el desarrollo de su hijo y se ofrece apoyo psicológico cuando lo soliciten.

Esta forma de ver la atención del menor sordo es una propuesta que respeta su situación lingüística. Por ello se reconoce el valor que tiene la convivencia y se da fundamental importancia a la adquisición de una primera lengua (LSC), para posteriormente enseñar una segunda lengua: el español escrito o el español hablado (para quienes tienen esta última posibilidad, los hipoacúsicos). Pensar que la persona sorda sólo es diferente a otra persona porque no oye bien, significa ver el problema de una manera muy simple. Pero identificar al sordo como un ser que no pertenece a este mundo, que es menos inteligente que los

oyentes y que tienen un desnivel de conocimiento, lo es aún más. La sordera no es la razón del problema. La razón es, sobre todo, la incapacidad de los padres, de la familia y de la sociedad para generar condiciones que ayuden a un mejor desarrollo del niño.

2.4. LA MÚSICA COMO MEDIADORA EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO

“ Sólo tendrá derecho a llamarse educación musical, una enseñanza que sea capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad infantil y que se proponga cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu del niño a través de la música”²³.

Violeta Hemsy de Gainza

La música se relaciona estrechamente con la vida afectiva y propicia el desarrollo perceptivo y creativo. La actividad musical dada en la convivencia placentera y respetuosa, es un medio artístico por excelencia para transmitir valores integradores interpersonales e incide en el equilibrio y en el desarrollo armónico de la vida social de las personas. Facilitar el acercamiento al ámbito musical proporciona al

²³ HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi. 1964. p.12

estudiante mayor conocimiento y comprensión, y desarrolla capacidades analíticas, reflexivas y críticas sobre el entorno; se enriquece su experiencia artística y su vida espiritual y de esta forma se puede asumir una actitud que favorece la calidad de vida.

Numerosos estudios investigativos* afirman que a través de la música se encuentra una de las maneras placenteras de sentir el mundo y de interactuar con él y esto se puede vivir en la práctica pedagógica a través de experiencias que constituyan las clases de música en una fuente de alegría y de actividades imaginativas.

La formación musical se visualiza en las prácticas de escuchar, interpretar y componer. De esta manera una persona puede realizar alguna de estas actividades y ser partícipe de una experiencia musical. En el caso de las personas sordas, su capacidad auditiva está disminuida, pero esto no le excluye de poder disfrutar del sonido o de manifestarse a través de él, ya que la música está formada por dos elementos básicos: la melodía y el ritmo. La melodía hace referencia a la sucesión de sonidos de diferentes alturas y el ritmo a la distribución de éstos en el tiempo. Teniendo en cuenta estos dos elementos, la

* Véanse RAUSCHER, F. Mozart y la mente: Efectos efectivos y ficticios del enriquecimiento de la música. San Diego: Aronsen. 2002.120p.

organización de la música es horizontal y vertical: horizontal en cuanto a la duración de los sonidos en relación con el tiempo (ritmo), y vertical en cuanto a la relación de los intervalos de sonidos que se escuchan simultáneamente. El aspecto rítmico de la música puede ser percibido por más de un sentido humano. Este hecho acerca la posibilidad de percepción en las personas con limitaciones auditivas.

Con respecto a esto se encuentran estudios como los de Howard Gardner²⁴, quien amplía el concepto de Inteligencia y reconoce diferentes tipos de ella. Este autor define la inteligencia como una forma de pensar que involucra la capacidad para resolver problemas y elaborar productos, que es valorada en uno o más entornos culturales; de esta forma involucra y reconoce el valor de otras habilidades y conductas, diferentes del raciocinio, que son propias de seres inteligentes.

En relación con la música y la percepción que de ella tiene un sordo, Gardner plantea que “es indiscutible que el sentido auditivo es esencial para la participación musical, sin embargo también, al menos un aspecto central de la música – la organización rítmica – puede existir

²⁴ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Teoría de las Inteligencias Múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Económica. 1997. p.132 - 166

aparte de toda realización auditiva. De hecho, los individuos sordos citan los aspectos rítmicos de la música como su punto de entrada a las experiencias musicales²⁵. De acuerdo con ello existe la posibilidad de que los sordos pueden desarrollar su Inteligencia Musical, más aún si se tiene en cuenta que el sonido también se manifiesta visualmente a través de la expresión corporal, la danza, el ballet o la pintura.

La teoría desarrollada por Howard Gardner propone una concepción de la inteligencia que la señala como múltiple: lingüística, musical, lógica y matemática, espacial, corporal y personal. Los distintos tipos de inteligencia suelen actuar en forma armónica pero son relativamente autónomos. Gardner afirma que las personas tenemos una combinación de inteligencias y el reconocimiento de todas ellas crea innumerables posibilidades para el desarrollo de nuestra estructura mental y desempeño social. Estas inteligencias son:

Inteligencia lingüística

²⁵GARDNER, Howard. op.cit. p.143

Inteligencia musical

Inteligencia lógicomatemática

Inteligencia espacial

Inteligencia cinestesiocorporal

Inteligencias personales: Inteligencia intrapersonal e Inteligencia interpersonal

Inteligencia naturalista

La inteligencia musical se refiere a la capacidad de responder a la música, de poder recordar melodías, percibir el tono y el ritmo y estar consciente de los sonidos del entorno: “Los individuos con inclinación musical pueden adoptar diversos papeles, que van desde el compositor de vanguardia que intenta crear un nuevo modismo, hasta el escucha novato que trata de comprender el sentido de las tonadillas infantiles²⁶”.

Desde el panorama de inteligencias múltiples se destaca el hecho de que se puede aprender de diversas maneras porque las inteligencias se relacionan entre sí: “... la música tiene ciertos parecidos en otros sistemas sensoriales, como el tacto y la vista, entonces, quizá una persona sorda pueda llegar a apreciar al menos determinados aspectos de la música al estudiar estos patrones (aunque puede suponerse que

²⁶ GARDNER, Howard .op.cit. p.142

no tanto como un ciego puede “sentir” una escultura). Y en las culturas en las que los aspectos no auditivos de la música contribuyen a su efecto, los individuos que son sordos al tono por un motivo u otro pueden apreciar estas características”.²⁷

De esta manera, aunque las inteligencias son autónomas, se encuentran relaciones, por ejemplo entre la música y la matemática: “Me parece que existen elementos claramente musicales, si no de *altas matemáticas* en la música: no deben minimizarse. Para apreciar la operación de los ritmos en la obra musical, es necesario que el individuo posea cierta competencia numérica básica. Las interpretaciones requieren cierta sensibilidad a la regularidad y relaciones, que a veces pueden ser bastante compleja. Pero esto se mantiene como razonamiento matemático sólo en una categoría hasta cierto punto baja.”²⁸ Igualmente puede citarse entre la música y el lenguaje: “ ... yo sería remiso si no observara los continuos esfuerzos por parte de los musicólogos, y también de músicos bien informados como Leonard Bernstein, por buscar paralelos no triviales entre la música y el lenguaje. Recientemente estos esfuerzos se han centrado

²⁷ ibid. p.163

²⁸ ibid. p.165

en los intentos por aplicar al menos partes del análisis de Noam Chomsky de la estructura generativa del lenguaje a los aspectos generativos de la percepción y producción musicales”.²⁹

Las inteligencias no se encuentran en estado puro, sino que el sistema singular de aprendizaje surge como consecuencia de las distintas clases de inteligencia que una persona posee. De esta manera se amplían las posibilidades de acercar el conocimiento de la música a los niños sordos y emplear para ello la combinación e integración de palabras, imágenes, cuerpo o números, en sintonía con el medio ambiente, la interacción social y la autoconsciencia, aspectos que hoy son puntos centrales de todas las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2.4.1. La enseñanza de la Música

En la historia universal la enseñanza de la música ha sido un tema pedagógico de gran reflexión. En el siglo XX, época caracterizada por la gran evolución de la tecnología y la ciencia (fue el siglo del psicoanálisis, de los vuelos espaciales, la radioactividad, la informática,

²⁹GARDNER,Howard. op cit. p.164

la ecología, etc.), la educación musical no permaneció al margen de las transformaciones e incorporó algunos de los importantes desarrollos que tuvieron lugar en el campo del conocimiento, de la cultura y el arte; por tal motivo, el siglo pasado podría haber sido también denominado el *siglo de los grandes métodos*. La pedagoga Violeta Hemsy de Gaínza³⁰ describe los períodos de la educación musical desde el siglo pasado hasta la actualidad, haciendo alusión a los métodos y los procesos que sobresalen en la educación musical:

Un primer período, denominado “de los Precursores”, en el que se encuentran en Europa dos métodos : El Método “Tonic Sol-Fa” o “Tonika Do”, y el método del francés Maurice Chevais³¹ , donde propone una serie de conceptos y prácticas básicas, como posiciones o “signos” de la mano y “sílabas rítmicas”, que más adelante retomarán otros pedagogos musicales.

Un segundo período (durante las décadas del '40 y '50), denominado “de los métodos activos”, donde se empieza a tener los aportes filosóficos y técnicos de la “escuela nueva” (métodos de Pestalozzi, Montessori, etc.). Sobresale entonces el pedagogo

³⁰ HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. USA. Conferencia. 2003

³¹ CHEVAIS, Maurice. Citado por HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. Ibid.

musical suizo-alemán Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), quien introduce el movimiento corporal en la enseñanza de la música. Hasta nuestros días los aportes de Dalcroze se han perpetuado en los cursos de formación en *Euritmia* o Rítmica Dalcroze. Junto a J. Dalcroze, se encuentran el francés Maurice Martenot y el belga Edgar Willems.

La preocupación metodológica de estas propuestas estuvo centrada en el sujeto del conocimiento : todos los métodos activos se proponen motivar y movilizar de diversas maneras al estudiante. El pensamiento pedagógico de Willems, así como el de Dalcroze, está orientado a influir en el desarrollo psicofísico del niño. Sobresale la propuesta de Edgar Willems quien investiga, desde la música, el mundo interno del sujeto de la educación.

El tercer período, las décadas del '50 al '70, se denomina la época “de los métodos instrumentales”, que tiene como principales referentes a Carl Orff, músico Alemán (1895 – 1982), a Zoltan Kodaly, Húngaro (1882-1977) y a Shinichi Suzuki, nacido en Japón (1898-1998). El método Orff -considerado hasta la actualidad como uno de los grandes

métodos del siglo XX- se incluye en este período a causa del lugar prioritario que el destacado pedagogo y compositor otorga a la formación de conjuntos instrumentales. Su propuesta no aporta nuevas estrategias o secuencias para el aprendizaje de la música ya que adhiere tácitamente a algunos recursos comunes del método Tónica-Do (Tonic Sol-Fa), como son: la didáctica básica de la melodía, el Do móvil y el abordaje lingüístico del ritmo. Orff hace énfasis en los juegos corporales y lingüísticos, y la oralidad musical. Con el método de Carl Orff se pretende enseñar los elementos musicales en su estado básico. Los instrumentos utilizados en este método no requieren una técnica especial (como el violín o el piano). Así, hablamos de pies, manos, etc., o instrumentos básicos como el tambor, los instrumentos de placa o el triángulo. Se basa en los juegos de los niños y en aquello que el niño comprende y utiliza normalmente.

El método está muy relacionado con el lenguaje, ya que los ritmos se trabajan muchas veces con palabras. De ahí se deduce que también las palabras se pueden trabajar con los ritmos, y por lo tanto se encuentra en este método una gran ayuda para el habla de los niños. Se trabaja también con canciones populares, para que el niño practique con los elementos musicales más sencillos y pueda pasar después a aprender la teoría. Un aspecto muy desarrollado por el método Orff es

el del movimiento, pero se trata de un movimiento corporal básico: caminar, saltar o trotar al ritmo de la música. Su método hoy continúa vigente no sólo en Salzburgo (sede del Instituto Orff de formación pedagógica), sino también en los Estados Unidos de Norteamérica, en España y en algunos países latinoamericanos.

El método Kodaly se incluye en este período de los *métodos instrumentales* porque se considera al canto como un *instrumento* básico en el proceso del desarrollo musical. Kodaly contribuye con sus composiciones corales e instrumentales a la educación del pueblo húngaro; al mismo tiempo, se propone potenciar desde la música el proyecto socio-político de su país durante la etapa comunista.

Desde la pedagogía, Kodaly destaca la importancia que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunidad cultural. Trabaja de manera intensiva con la canción y la conformación de grupos corales que convierten el aprendizaje de la música en algo útil y práctico para el niño. Kodaly propone el desarrollo de las aptitudes musicales a partir de la voz, que es el instrumento más accesible a

todos. Con su metodología crea un sistema de signos manuales para señalar la altura de los sonidos, herramienta que ayuda al desarrollo de la afinación al cantar.

Así como Orff elige desarrollar la musicalidad de los estudiantes a través de los conjuntos de percusión (instrumental Orff), Kodaly lo hace a través del canto y de los coros. Mientras Orff produce un repertorio instrumental (los cinco libros del “Orff-Schulwerk”), Kodaly crea sus solfeos, a una y dos voces, para la educación vocal y compone un gran número de piezas corales que se difundieron rápidamente, elevando el nivel artístico de la educación musical no sólo en su país sino también en el mundo.

Durante este período, en Latinoamérica se conocen y practican los métodos Orff y Kodaly, los cuales fueron, traducidos y publicados de manera cuidadosa por editoriales musicales principalmente Argentinas. Este hecho permitió que la educación musical en Latinoamérica tuviera un sitio de privilegio.

El período de los *métodos instrumentales* se caracteriza porque la preocupación metodológica se concentra más en el objeto del conocimiento, es decir, en la música misma. Orff crea piezas que

resulten atractivas, diferentes de aquellas aburridas que se acostumbraba interpretar en la clase de música. Por su parte, Kodaly enriquece notoriamente el repertorio coral y organiza un método progresivo para la enseñanza del canto. Suzuki no fue un creador metodológico por excelencia; autor de un método fundamentado psicológicamente para la enseñanza temprana del violín. La propuesta pedagógica de Suzuki llegó a circular profusamente en todo el mundo occidental, iniciando un fenómeno de multiplicación y expansión progresiva que aún continúa.

La idea principal del método Suzuki se basa en la certeza de que todos los niños tienen talento para hacer aquello que se propongan. Si todos los niños pueden aprender correctamente su lengua materna, también son capaces de aprender el lenguaje musical. Con este método, los niños empiezan a hacer música desde los 2 años. Su metodología da un lugar importante a la audición, o práctica de escuchar la música que más adelante el niño interpretará. El método Suzuki concede gran importancia al papel de los padres en el aprendizaje de su hijo. Se pide que cuando el niño es muy pequeño, el padre o la madre estén en clase con su hijo y el profesor, formando de esta manera el llamado *Triángulo Suzuki*.

Podría decirse, que durante este período Europa produce pedagogía; Estados Unidos la comercializa y América Latina y otras partes del mundo moderno occidental, la consumen. En Sudamérica sobresale en este período el liderazgo pedagógico musical de Argentina; Chile también formó parte de las vanguardias pedagógicas. Allí se creó el INTEM (Instituto Interamericano de Educación Musical), dependiente de la OEA (Organización de Estados Americanos), a donde asistían becarios de toda América que hasta hoy siguen trabajando en sus respectivos países.

El cuarto período, entre los '70 y los '80, es el que se denomina *de los métodos creativos*. Se excluye a Kodaly y Orff de este período porque en sus respectivos enfoques, el ejercicio metodológico es principal, y se da además énfasis en la creación de los materiales que se ofrecerá a los estudiantes. No había llegado aún el tiempo de que los estudiantes intervinieran también como productores, aportando su propia música.

Este período hace énfasis en que el profesor comparta el ejercicio de la creatividad con sus estudiantes; el aporte esencial a la educación musical proviene de la llamada *generación de los compositores*, como George Self (Inglaterra), autor de uno de los

primeros libros de educación musical, llamado “Nuevos sonidos en el aula”³². En él se introduce la música contemporánea en la escuela. Otros autores que se destacan en este período son los ingleses Brian Denis y John Paynter y el canadiense Murray Schaefer. Entre los años 1973 y 1992 Schaefer publica sus cinco libros memorables³³, en los que sintetiza su breve, pero intensa experiencia pedagógica en universidades de su país. Schaefer desea sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora de los estudiantes en los célebres seminarios y clases magistrales que dicta durante esos años en todo el mundo.

El quinto período o período *de integración* en los ‘80, está lleno de múltiples novedades: la música contemporánea no decae en este período pero aparecen la tecnología musical, la tecnología educativa, los movimientos alternativos en el arte, la musicoterapia, que diversifican el panorama cultural y educativo. A partir de los ‘80, el perfil social en la mayoría de los países se vuelve multicultural; la educación musical amplía su espectro de

³² SELF, George. Nuevos sonidos en el aula. Buenos Aires: Ed. Ricordi. 1991. 78 p.

³³ SCHAEFER, Murray. Limpieza de oídos. Ricordi. Buenos Aires. 1985. 78 p. El compositor en el aula.. Ricordi. Buenos Aires.1986. 56 p. Cuando las palabras cantan. Ricordi. Buenos Aires. 1988. 78 p. El nuevo paisaje sonoro. Ricordi. Buenos Aires. 1990. 88p. La afinación del mundo. Agedik S.A. Buenos Aires. 1992. 79 p.

contenidos con el fin de integrar progresivamente las músicas de otras culturas, sin dejar de trabajar en la preservación de la propia identidad y las raíces culturales.

Durante el transcurso del *sexto período (década del 90)*, o época de los nuevos paradigmas, los métodos musicales se ponen al servicio de modelos de enseñanza; es decir, los métodos suponen una secuencia dada y se desarrollan en un contexto específico; cada autor enfatiza particularmente en determinado aspecto: Kodaly trabaja el canto coral, Willems profundiza en aspectos psicopedagógicos y Orff, en el ritmo corporal, del lenguaje y en los conjuntos instrumentales. A diferencia de ello, en esta década del '90 surge un gran número de modelos de enseñanza: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular, pero también se puede hacer a través de los medios tecnológicos o combinar las posibilidades sin estar regido por la secuencia que sugiere el método.

Esta flexibilidad se torna importante en el trabajo con los estudiantes sordos ya que no se ha dado método o modelo alguno que permita guiar el proceso que se vive con ellos a través de la música. Lo cierto es que la música ha reunido a sordos y oyentes

en una experiencia para intercambiar inquietudes y reflexionar con apertura acerca de los móviles que guían la vivencia.

2.4.2. Lineamientos Curriculares para la Educación Artística

Los lineamientos curriculares en educación artística reúnen los acuerdos en torno a la función educativa de la música en el contexto cultural colombiano y recoge aportes conceptuales y experiencias significativas, tratando los aspectos relacionados con su enseñanza en el medio escolar. No trata de manera específica la educación de la persona sorda; sin embargo, dentro de las finalidades generales propuestas, se encuentran aspectos importantes aplicables a la educación del sordo.

Se plantea como logro general de la educación musical el desarrollo de la dimensión estética y ética en los estudiantes: “Se espera que los estudiantes y las comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto cultural, en general y específicamente hacia el mundo sonoro y musical de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer musical; que gocen escuchando,

improvisando, interpretando, componiendo música o coordinando actividades musicales”³⁴. Este propósito se enmarca dentro de una concepción amplia que trasciende a la sociedad que quiere colaborar con la formación integral de un ser humano, independientemente de sus capacidades o talentos musicales.

Es importante resaltar que esta meta se logra con el acompañamiento de un maestro sensible y creativo que oriente su saber y el de sus estudiantes hacia el crecimiento estético: “La calidad de la clase de música depende en gran parte de la capacidad del maestro de planear y estructurar su programa de manera sistemática, definiendo tareas puntuales en un contexto lúdico, teniendo en cuenta el desarrollo de la dimensión valorativa ética y estética de los educandos y siendo consciente de los valores del contexto natural, social, musical y artístico en general en el que se encuentre.”³⁵ Este papel activo del profesor le obliga a renovar y mejorar permanentemente sus acciones para darle sentido al aprendizaje, de tal forma que al permanecer atento a los procesos y a la forma como se relacionan los estudiantes con la

³⁴ MEN. Lineamientos Curriculares Educación Artística. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p.147

³⁵ *ibid.* p.142

música encuentre medios para realizar su trabajo educativo.

La música cuenta con muchas formas de expresión y cada persona puede encontrar diferentes formas de gozar de ella. Quienes tienen la capacidad de escuchar los sonidos que a diario circulan en el medio pueden encontrar en ellos un medio para relacionar distancias, comunicarse y socializar. El oído permite que el oyente se esté informado acerca de la realidad que circunda y alerta sobre gran cantidad de acontecimientos que suceden alrededor. A diario se está inmerso en un mundo en que suenan puertas y ventanas, se oye música, pasan ruidosos carros, ladran perros, lloran niños, vocean vendedores... de alguna forma se recibe información en forma inconsciente e ininterrumpidamente, tanto despiertos como dormidos.

Gran cantidad de estímulos auditivos permiten controlar el medio que nos rodea, discriminando lo importante de lo trivial, aún en sueños. Pero ¿qué sucede si no escuchamos nada de esto? La deficiencia auditiva coloca a la persona sorda en una situación diferente y le hace muy susceptible por lo que tiende a calificársele como agresiva. Ante esta circunstancia, las tendencias educativas han realizado esfuerzos por mejorar las condiciones para el desarrollo de las personas sordas. En este sentido se puede encontrar en la música elementos que colaboren

con estas intenciones, ya que la ella es un lenguaje que articula diversos lenguajes y puede expresarse valiéndose de diversos medios, haciendo que sea posible vivir la expresión musical en tanto haya vida. Esto es muy pertinente con los estudiantes que presentan limitaciones auditivas, ya que amplía las posibilidades para que ellos accedan a la música y puedan comunicarse a través de alguna de sus prácticas como las de interpretar o componer, dada su dificultad para escuchar.

Los lineamientos curriculares señalan la práctica musical escolar como “... un trabajo en grupo que involucra un proceso interactivo y afectivo de suma importancia, e integra todas las dimensiones del ser. La actividad compartida promueve entre los estudiantes satisfacciones afectivas e intelectuales y el deseo de superación”³⁶. Es así como la música puede expresarse por diferentes medios, ofreciendo varias alternativas para acercar la vivencia musical al estudiante. Algunos de estos medios, contemplados en los Lineamientos Curriculares, aplicables al trabajo con los limitados auditivos, son:

El ritmo: Está presente en el cosmos, en el latido del corazón, en el caminar... cada quien tiene su ritmo y puede interrelacionarlo con los

³⁶MEN. op. cit. p.143

demás. El elemento rítmico de la música es llamado *médula*, ya que plantea la pregunta del papel de la audición en la definición de la música, puesto que puede ser percibido por todo el cuerpo, independientemente del oído, tal como lo expresa Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples. El estudiante sordo percibe la duración del sonido e interactúa con él: “las personas sordas desarrollan su sensibilidad táctil, por medio de la cual pueden percibir vibraciones sonoras y reproducirlas a través de los instrumentos musicales.”³⁷ Se puede interpretar el ritmo a través del movimiento, la marcha y la ejecución instrumental.

El movimiento: El movimiento tiene vibraciones con vida propia que conforman cuerpos musicales y materia prima para realizar composiciones artísticas. A través del movimiento se expresa duración, altura, intensidad, llevando el sonido a planos espaciales que la representan. Realizar actividades lúdicas y creativas a partir del movimiento involucra otro medio de expresión en el niño y la niña sorda.

La melodía: Es la combinación de diversas alturas en los sonidos, avanza en el tiempo y tiene un gran contenido expresivo. La canción,

³⁷MEN. op. cit. p.149

esencialmente melódica es un recurso multidireccional que se puede integrar a formas de expresión artísticas y sociales. La altura de los sonidos (tono), es percibida por algunos de los niños sordos que con un audífono logran ampliar su capacidad de audición y gozan escuchando el canto y las melodías que emiten los instrumentos musicales y mucho más si las pueden ellos mismos interpretar.

La voz: Hablar, cantar, llorar..... diferentes timbres, duraciones, tonos, alturas e intensidades para combinar. Un buen número de personas sordas aprende a hablar. No de una manera perfecta, pero logran emitir sílabas que ayudadas con los gestos constituyen un medio de comunicación con los oyentes. Dependiendo del grado de pérdida de la audición, un niño sordo puede mejorar su articulación.

La expresión corporal: El movimiento individual y colectivo, el juego espontáneo o dirigido, son elementos que permiten expresar la música que se lleva dentro, hasta convertirla, si se quiere, en una danza. La expresión corporal facilita la comprensión de conceptos como la intensidad del sonido, la altura y la duración. Además favorece el desarrollo armónico del cuerpo, resaltando las posibilidades de expresión y movimiento que éste posee.

La armonía: Son los sonidos que se perciben simultáneamente: mientras un carro rueda, habla el transeúnte, suena un silbato..... estos sonidos que se escuchan a la vez se pueden relacionar entre sí , combinar y ordenar, así como los acordes de un piano o una orquesta, buscando el equilibrio correspondiente con lo que se quiere expresar.

Elementos sonoros e instrumentos musicales: A través de la historia y en la búsqueda de nuevas posibilidades sonoras, el ser humano ha desarrollado diversos instrumentos musicales, valiéndose de cañas, maderas, metales, membranas y cuerdas hasta medios tecnológicos y electrónicos que no sacian aún la capacidad creativa del hombre. Estas posibilidades de expresión que ofrece la música se presentan como alternativas para el trabajo con los estudiantes sordos y pueden llegar a constituirse en otras formas de comunicación para ellos.

Con miras a lograr un desarrollo ideal en los estudiantes, los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística también señalan aspectos relacionados con la evaluación de los programas: “se buscará cultivar y evaluar tanto el interés por comprender y manejar elementos de la música, como la aplicación de los mismos a la práctica interpretativa y auditiva de producciones propias y del contexto cultural; conviene hacer seguimiento al desarrollo de la reflexión crítica y de la

participación frente a la realidad sonora y musical del entorno y a la calidad de vida en general”³⁸. Esto hace referencia a la formación de estudiantes que aprecien sus propias creaciones y tengan en cuenta las de los demás, “ logrando mediante el aprendizaje del lenguaje musical, personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros y a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país.”³⁹

Tener en cuenta estas afirmaciones abre espacios para pensar opciones de práctica musical con las niñas, niños y jóvenes sordos, buscando colaborar con su formación integral y haciéndoles partícipes de una actividad que ofrezca más formas de interrelacionarse e interactuar con el mundo.

2.4.3. La persona sorda y el deseo de aprender música

La reflexión pedagógica está siempre buscando nuevas y mejores oportunidades para la educación; en la pedagogía musical el estudiante es el actor principal y el profesor orienta objetivos, actividades y metas de enseñanza. Identificar las motivaciones

³⁸MEN. op.cit. p.159

³⁹ MEN. op.cit. p. 147

que tiene una persona sorda para participar en actividades musicales se constituye en un elemento importante para orientar los procesos formativos en este campo, aún más si se comparte el hecho de que la enseñanza de la música no consiste en “una mera exposición de la materia por parte del maestro, sino en un activo intercambio de experiencias y emociones entre éste y el niño”⁴⁰.

Esta responsabilidad lleva al estudio de los intereses, preferencias y necesidades de los estudiantes, con el fin de escoger el mejor camino hacia una experiencia musical formativa. En el caso de los estudiantes con limitaciones auditivas, hacer la pregunta por su motivación para interactuar con la música es un tema que se plantea desde el primer instante. Para realizar un acercamiento a la comprensión del tema se hace necesario analizar los conceptos de motivación y los elementos que la determinan: La motivación es “... un estado dinámico que incita deliberadamente a elegir una actividad, comprometerse con ella y perseverar hasta el fin.”⁴¹ Las razones que llevan a la persona a realizar determinada actividad son de origen afectivo, cognitivo, o de ambas. Estos factores

⁴⁰ HEMS Y DE GAÍNZA, Violeta. op.cit. p.23

⁴¹ ALONSO TAPIA, Jesús. Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebe. 1997 p.12

tienen origen interno o externo.

Motivación interna: Está determinada por factores que provienen de la propia persona, tales como:

- El interés personal por desarrollar y mejorar las capacidades: La preocupación central de la persona está en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad.
- El reconocimiento de sus habilidades: El comportamiento del sujeto está determinado en gran medida por las capacidades que él cree tener : “ la persona anticipa el resultado de su actuación a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades”⁴². Esta autovaloración genera expectativas de fracaso o de éxito, lo cual repercute en la motivación y rendimiento y en el fortalecimiento o debilitamiento de la autoestima o autoconcepto.
- La curiosidad. Una situación nueva genera expectativa; algunas personas sienten la necesidad de indagar en lo desconocido.

Motivación Externa: Está determinada por planteamientos externos

⁴² BANDURA, Albert. Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Calpe. 1982. p.22

tales como tipos de actividades, contexto, persuasión de amigos, consecución de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, evasión de castigos o valoraciones negativas: “Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquellas de integración al grupo social. El propósito de este tipo de metas es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia.”⁴³ El elogio constituye una recompensa social al esfuerzo el cual se recibe de agentes externos y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones internas. La persona se siente aceptada, valorada y reconocida.

Un factor importante en la motivación es también la perspectiva de futuro que se puede concebir en un proceso: “ El futuro influye en la motivación mucho más que el pasado, esto significa que nuestras ganas de enfrentarnos a las tareas dependen mucho más de lo que pensamos que pueda ocurrir luego, que de las experiencias obtenidas en el pasado. ... por ello las metas que con regularidad se planteen a un alumno, influyen en su motivación”⁴⁴

⁴³ BANDURA, Albert. op. cit. p.24

⁴⁴ ALONSO TAPIA, Jesús. op.cit. p.16

El hecho de ayudar a un estudiante sordo a conseguir sus metas implica el esfuerzo de los profesionales y las familias. Es importante contar con los conocimientos y las habilidades que permitan establecerse como facilitadores del aprendizaje y proveer la diversidad de experiencias necesarias que brinden oportunidades para el desarrollo de estos seres como "...personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros y a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país"⁴⁵

⁴⁵ MEN. Op.cit. p.147

3. METODOLOGÍA

3.1. CLASE DE ESTUDIO

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa en tanto la problemática corresponde a un sector de la realidad social que se desea conocer y comprender a través del contacto directo, con el propósito de descubrir en ella su singularidad . El diseño escogido fue el etnográfico, dado que “... el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tiene características similares⁴⁶. ”

En este caso se centró en las niñas, niños y jóvenes de Centrabilitar, quienes comparten situaciones similares y poseen una estructura de razonamiento que se manifiesta en diferentes aspectos durante su vida cotidiana en el centro educativo en mención. Otro aspecto importante fue lograr una interacción y diálogo entre quien investigó y el grupo, lo

⁴⁶ MARTÍNEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica En Educación. Manual teórico – práctico. México: Trillas. 1997.p. 28

cual permitió observarlos muy atentamente, de manera receptiva y paciente.

3.2. POBLACIÓN Y GRUPO DE TRABAJO

El Instituto Centrabilitar cuenta con una población de 263 estudiantes, de los cuales 59 son oyentes y los demás son sordos. Todos los estudiantes tienen la opción de participar en el programa artístico que se ofrece en la Jornada Escolar Complementaria. Para realizar esta investigación se trabajó con un grupo de doce (12) niños y jóvenes sordos que asistían al programa de música de la Jornada Escolar Complementaria. Estos estudiantes fueron escogidos porque llevaban un año participando en este programa y querían continuar en él, dejando a un lado la opción de cambiar a otras áreas como pintura, teatro o danza. Igualmente se contó con la colaboración de la docente encargada de orientar este grupo de música de la Jornada Escolar Complementaria.

En la tabla 1 se resumen algunas características de estos estudiantes. En esta descripción es importante resaltar que todos los niños y jóvenes son hijos de padres oyentes y han adquirido la lengua de señas en el colegio; se observa que algunos son bastante mayores en relación con

el grado de escolaridad; siete de los participantes son hipoacúsicos y los otros cinco presentan sordera grave y/o profunda.

TABLA 1: Características del grupo de trabajo

Estudiante	Grado de sordera**	Comunicación	Edad	Género	Grado escolar (2002)	Tiene padres sordos	Algún familiar sordo	Dónde aprendió LSC
A.	Sordera Grave	Oral y LSC	11	M	4º	No	No	Centrabilitar
B.	Sordo Profundo	Oral y LSC	11	M	4º	No	No	Centrabilitar
C.	Sordo Profundo	LSC	13	M	5º	No	No	Centrabilitar
D.	Hipoacúsico	LSC	17	M	5º	No	No	Centrabilitar
E.	Hipoacúsica	LSC	12	F	5º	No	No	Centrabilitar
F.	Hipoacúsica	LSC	12	F	5º	No	No	Centrabilitar
G.	Sordo Profundo	LSC	12	M	5º	No	No	Centrabilitar
H.	Hipoacúsico	LSC	12	M	6º	No	No	Centrabilitar
I.	Hipoacúsico	Oral y LSC	14	M	6º	No	No	Centrabilitar
J.	Hipoacúsico	Oral y LSC	15	M	6º	No	No	Centrabilitar
K.	Sordera Grave	LSC	15	F	6º	No	No	Centrabilitar
L.	Hipoacúsica	Oral y LSC	10	F	4ª	No	No	Centrabilitar

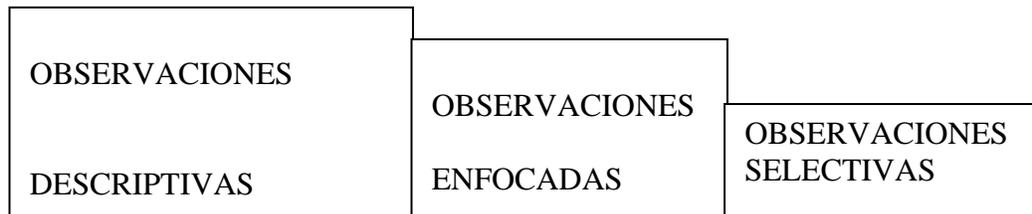
** Información suministrada por el consultorio de Fonoaudiología de Centrabilitar – historias clínicas.

Adicionalmente al grupo de estudio se tuvo en cuenta las apreciaciones de otras personas de la comunidad educativa, como padres de familia, profesores de la jornada regular de la institución, coordinadores y adultos sordos que acompañan a los grupos en clases y a los intérpretes. Sus percepciones acerca de los estudiantes ayudaron a reunir información relacionada con la forma de ser y actuar del niño y el joven sordo. Esta información fue de gran ayuda, ya que dió luces para comprender mejor el contexto en el que se realiza el proceso de música.

3.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El acercamiento a los estudiantes que participaron en la investigación nació del interés por comprender el proceso musical de este grupo de estudiantes sordos; aprender de su experiencia para rescatar aciertos y pensar formas de enriquecer el trabajo, con miras a favorecer la formación integral de estos niños y jóvenes. El estudio inició con un proceso exploratorio, hasta llegar a observaciones focalizadas y selectivas para captar en detalle la dinámica interna de las situaciones,

eniendo en cuenta los planteamientos de Bonilla y Rodríguez, que se ilustran en el siguiente diagrama⁴⁷:



Las técnicas e instrumentos empleados para conseguir la información fueron diseñados de manera que guiaran la mirada hacia el grupo de trabajo y hacia el contexto en el que se desarrolló la investigación; la observación participante se llevó a cabo durante un año con la participación directa de la investigadora durante clases, presentaciones y momentos de descanso en el colegio; las anotaciones correspondientes se realizaron en el diario de campo.

Este último fue un instrumento muy importante, dado que permitió reunir aspectos que describieron hechos que no se habían tenido en cuenta en el diseño de las fichas de observación y complementó las observaciones con los detalles que surgieron inesperadamente. Se hicieron también entrevistas semi-estructuradas a directivos y profesores de diferentes grados del colegio y a algunos padres de familia, con el fin de consolidar y triangular información acerca de los

⁴⁷ BONILLA, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Centro de estudios de Desarrollo Económico. 1995. p.127

programas educativos de la Institución y comparar las visiones de los maestros sobre el niño sordo y sus apreciaciones acerca del programa de música. Las entrevistas con los maestros fueron grabadas con su autorización.

3.4. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis de la información se realizó a lo largo del estudio; para categorizar la información fue necesario hacer un ordenamiento de la misma; se realizó la transcripción y lectura detallada de entrevistas, fichas de observación y diario de campo con el fin de comprender el material primario⁴⁸ y así realizar una visión de conjunto que asegurara un buen proceso de categorización. Inicialmente se conformaron las precategorias, basadas en las entrevistas y observaciones; se continuó profundizando en la información para la categorización y subcategorización y llegar a una mejor comprensión del tema de investigación. Estas categorías se orientan en el programa de música, la vivencia musical del grupo de niñas, niños y jóvenes sordos y el papel de la música en su educación y se interpretan más desde los datos mismos, que desde la teoría formal.

⁴⁸ MARTÍNEZ, Miguel. Op. cit. p.75

HALLAZGOS

“Se tocar muchos instrumentos, me siento feliz”

La investigación se inició con el interés por abordar la temática de la vivencia musical en un grupo de estudiantes sordos a partir de la pedagogía musical y de las políticas educativas en relación con la educación del sordo, con el fin de comprender la práctica de estos estudiantes y de qué manera la música está presente en su formación. Los hallazgos permitieron develar las características del proceso musical y analizar el sentido que otorgan los participantes a la experiencia. La interpretación se centró en las tres categorías de análisis siguientes:

La primera categoría recoge la caracterización del programa de música desde los participantes y personas de la comunidad educativa: directivos, profesores y padres de familia. La segunda categoría reconoce el sentir de los niños y jóvenes, con el ánimo de registrar de la manera más fiel las apreciaciones sobre la experiencia al interior del grupo. Igualmente se enriqueció la información con aportes de profesores y padres de familia. La tercera categoría de análisis hace

referencia al papel que la música representa, desde la apreciación de los participantes, en la formación de estos niños y jóvenes sordos.

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE MÚSICA

Desde esta categoría de análisis se da respuesta a lo relacionado con la caracterización del programa ofrecido a los niños y jóvenes sordos en la jornada escolar complementaria. Para identificar con claridad las expresiones más acertadas sobre lo que los estudiantes sordos perciben de las clases de música fueron necesarias varias sesiones de diálogo con ellos, dado que era muy importante contar con una buena interpretación de su idioma (LSC). En muchas ocasiones se solicitó la ayuda de un intérprete; en otros momentos los estudiantes oyentes que conocen la LSC ayudaron a interpretar y a escribir las respuestas de los participantes. También se realizaron algunas entrevistas sin ayuda de intérpretes, lo cual produjo gran satisfacción al lograr una buena comunicación con los estudiantes sordos en su idioma.

Con el fin de resaltar el testimonio de los participantes se determinó utilizar subcategorías culturales. A continuación la Tabla N.2 muestra la categoría y las subcategorías que hacen referencia a las características del programa de música.

TABLA 2: Características del programa de Música

Categoría	Informantes	Subcategoría
Características del Programa de Música	Estudiantes	El programa nos permite “tocar instrumentos musicales”
		Al “aprender a marchar y estar en la banda hacemos cosas diferentes”
		“Hacer presentaciones” nos lleva a que “hagamos las cosas bien”
		“Llegar temprano” es muy importante
	Profesores	“El colegio tiene grupos artísticos”
		“Se ven talentos que no conocíamos en otras áreas”
		Es “otra oportunidad de formación”

“Yo se tocar metalófono, flauta, triángulo, organeta y tambor”

Para la totalidad de los estudiantes la ejecución instrumental es el hecho que identifica el proceso; se sienten orgullosos de mostrar su habilidad instrumental y así lo expresan: “Yo se tocar metalófono, flauta, triángulo, organeta y tambor”, “la profesora me enseña las canciones para la flauta”; permanentemente mencionan los instrumentos

musicales al hablar de la clase y cuentan acerca de las destrezas que han adquirido. Sus habilidades demuestran la ejercitación individual y grupal que les ha permitido aprenderse unas canciones en los instrumentos, así como participar en el montaje de un repertorio dentro de un grupo musical. Han aprendido a tocar los instrumentos a partir de la imitación y de la lectura de partituras musicales; éstas últimas se presentan escritas en el tablero o en fotocopias para los estudiantes. Al referirse a ellas los niños mencionan: “La profesora me *presta* la canción”; ésta canción escrita es un medio para entender la ejecución que deben realizar sobre los instrumentos. El proceso de aprendizaje de dichas partituras inicia con la explicación general de la profesora, posteriormente las leen conjuntamente y realizan el ritmo con percusiones corporales como palmas o movimientos rítmicos.

Para ellos es muy importante el contacto visual, de ahí que estén muy pendientes los unos de los otros y si alguno de ellos se equivoca, el estudiante que está a su lado se confunde también, por lo cual comentan: “... es difícil cuando él (quien está a su lado) se equivoca, porque yo también me equivocó”. Superar estas dificultades y lograr la comprensión de la partitura completa es una actividad que se extiende por un período largo de tiempo; la profesora comenta al respecto: “... algunas veces tardamos dos o tres clases practicando juntos, hasta que

se logra cierta seguridad en la lectura y la coordinación de los movimientos”. Después de la lectura rítmica se agrega a las figuras los nombres de las notas, las cuales se representan mediante el uso de los signos manuales de Kodaly⁴⁹ para posteriormente buscar los sonidos en el instrumento; el uso de estos signos se constituye en un lenguaje de señas que relaciona una posición de la mano con los nombres de las notas musicales, de manera que se unen el ritmo y el gesto manual y así completan la lectura musical. Ejecutan cada compás en una dinámica lenta que requiere de paciencia y perseverancia, tal como lo señala uno de los estudiantes: “ ... cuando me equivoco tengo que repetir, me toca hacerlo muchas veces”.

Al terminar la fase de lectura en grupo, cada estudiante practica solo sobre su instrumento y la profesora va acercándose a cada uno para orientarlo; los estudiantes se aprenden la partitura de memoria. Una persona oyente que se acerque al grupo puede sentirse en un salón con una confusión sonora incoherente, pero el estudiante sordo, al aislarse visualmente del grupo, logra concentrarse en su partitura, sin percibir la interferencia de los demás. Sobre este estudio individual los estudiantes señalan : “ Cuando no entendemos la profe nos explica y

⁴⁹ SZONI, Erzebet. El método Kodaly. Budapest: Academia de música. 1963. p.34

después sí somos capaces; toca ensayar”.

En algunas clases asisten sordos y oyentes; éstos últimos trabajan de manera similar, pero sus partituras son más complejas, para ellos el aprendizaje es más rápido; al respecto comentan: “Mientras los sordos practican solos, nosotros practicamos con la profesora lo que tenemos que tocar... a veces le ayudo a enseñarle a los sordos la canción”. En ellos surge el sentido de cooperación en el grupo, lo cual afianza la relación entre sordos y oyentes. Igualmente sucede cuando practican para conformar una banda musical: Una estudiante oyente colabora preparando a las bastoneras para que realicen movimientos acordes con la música; al respecto menciona: “yo les invento la coreografía según la música y ellas se la aprenden mirándome”. Esta cooperación mutua fortalece los lazos de amistad y lleva a una mayor integración entre sordos y oyentes.

Otra actividad que se realiza en las clases son los ensayos generales, en los cuales cada estudiante va interpretando su parte y se van uniendo los grupos de instrumentos hasta completar un montaje de grupo. Este proceso también tarda varias clases: Ubican los instrumentos musicales, disponen los instrumentos de placa en la parte de adelante, las flautas en la parte de atrás y los tambores a un lado.

Con la dirección visual de la profesora realizan el montaje de la canción practicando frase por frase. En varias ocasiones se tornan impacientes, se regañan entre sí y se empujan, lo cual lleva a repetir la explicación; un estudiante comenta: "... nos toca repetir porque él (refiriéndose a su compañero) molesta mucho". La profesora cuenta que "han mejorado" en su comportamiento, "pues anteriormente se daban hasta patadas, primero en broma, pero terminaban bravos, esto ha sido un avance". Los oyentes también han aprendido a esperar y a colaborar: "nosotros aprendemos lo que tocan ellos y lo que nos toca a nosotros, así si alguien falta a una presentación, lo podemos reemplazar". Estos testimonios dan fe de cooperación, de trabajo en equipo y de la preocupación por aprender y contribuir para conseguir un buen resultado conjunto.

Los instrumentos empleados en las clases son instrumentos de placa, de percusión menor, guitarra, teclados y tambores folclóricos. La profesora comenta que "...les encantan los tambores y también los metalófonos; a los hipoacúsicos les gusta tocar flauta, porque alcanzan a percibir su sonido, tocan igual que los oyentes" . Estos instrumentos son los que recomienda la metodología Orff y que son llamados así (Instrumental Orff), en la didáctica musical; además son recomendados por muchos pedagogos para uso en el ámbito escolar, quienes

mencionan que son adecuados porque “ ... requieren una técnica sencilla; los niños los pueden hacer sonar con facilidad y no necesitan de un estudio profundo previo ... con estos instrumentos se puede llegar a conseguir un auténtico conjunto con todas las características de expresión, colorido, volumen y homogeneidad exigibles a una agrupación instrumental”⁵⁰

La preferencia por ciertos instrumentos se hace evidente cuando discuten por sentarse junto al instrumento que desean o quieren la partitura de uno en particular. A los hipoacúsicos les gusta mucho la flauta dulce e interpretar las canciones en su totalidad; disfrutan de los cambios de altura y la rítmica variada. Con frecuencia mencionan : “... me gusta la flauta, suena lindo”; y afirman: “...la flauta es más difícil, el tambor es fácil” ; dejan ver que para ellos interpretar la flauta es un reto mayor ya que no todos lo hacen; los sordos en muchos casos no logran controlar la columna de aire en este instrumento de viento; para lograr esto es mejor escuchar claramente el sonido que se emite. En la mayoría de los casos, cuando la flauta suena mal emite un sonido agudo que les fastidia a quienes usan audífono y entre ellos se hacen reproches; de ahí que comenten “... él pita mucho”.

⁵⁰ CATEURA, María. Música para los ciclos básicos. Barcelona: Daimon. 1982 p.99

Los estudiantes que presentan sordera profunda y grave prefieren los instrumentos de placa, especialmente los metalófonos y también los otros instrumentos de percusión como panderos, chinchines, maracas o esterillas. Cuando interpretan estos instrumentos deben controlar la intensidad del golpe; esta cualidad la perciben con mayor claridad a través del tacto. Al golpear una placa colocan sus dedos encima para sentir las vibraciones y se dan cuenta si suena fuerte o suave; con frecuencia se refieren a esta vibración y mencionan que el metalófono "...hace cosquillas". En la interpretación de instrumentos de percusión también hay estudiantes sordos sobresalientes que perciben la vibración del sonido, conservan un tempo y regulan el volumen. Entre ellos realizan algunas veces, cortas interpretaciones, improvisando ritmos con diversos instrumentos a la vez.

Estos montajes los realizan en los ensayos generales; a través de estos ensayos se crean dos agrupaciones : un *conjunto instrumental* y una *banda rítmica*. Dichas agrupaciones funcionan de manera similar, con la diferencia en el tipo de instrumentos, es decir, el repertorio que trabajan puede interpretarse en los instrumentos Orff o en los de la banda. Al respecto los estudiantes señalan: "yo toco lo que dice la profe y lo que me se en flauta lo puedo tocar ahí"; "en la lira toco lo mismo", de manera que los estudiantes trasladan las canciones de un instrumento

a otro, adaptando detalles tales como tocar con una sola mano en la lira, cuando en el metalófono usan las dos o, interpretar en el redoblante lo que en otras ocasiones se ejecuta en una caja china.

Estos grupos musicales trabajan por separado; algunas veces ensayan como *conjunto instrumental*, en el salón de clase y otras veces cambian sus instrumentos, agregan elementos que caracterizan a una *banda* (como son las bastoneras, el bombo o un uniforme diferente), y se desplazan hasta el parque para practicar. Estos cambios diferencian los grupos y les hace modificar su actitud ante la música, pues señalan que “ en el salón de clase tocamos suave y la flauta suena suave”, mientras que en el parque “podemos tocar fuerte y los instrumentos son más grandes”. Esta sonoridad fuerte les agrada, además porque llaman la atención de los habitantes del sector, por lo que expresan: “... cuando vamos por la calle tocando las personas se asoman para mirarnos”. Respecto a la manera como se preparan para la banda anotan: “... cuando ya sabemos lo que vamos a tocar nos vamos al parque”; lo cual da cuenta de la forma como realizan el aprendizaje, puesto que antes de desplazarse al parque practican en el salón de clase con instrumentos pequeños como claves o cajas chinas y después de comprender y aprender las partituras escritas, se trasladan al parque para el ensayo con los “instrumentos de verdad” y preparan los

movimientos y desplazamientos rítmicos que acompañan esta ejecución instrumental.

Los estudiantes no aprenden *a oído*, como suele decirse a quienes imitan en un instrumento los sonidos que escuchan. Por el contrario, el estudiante sordo encuentra en la partitura escrita los símbolos necesarios para traducirlos en música a través de los instrumentos; éste es un estímulo visual muy importante para su aprendizaje. Les gusta copiar las partituras en el cuaderno para estudiarlas en casa y tocar con sus amigos: “ ... a mi vecino, yo le enseño flauta y él me enseña guitarra”. Sobre esta práctica instrumental que llevan hasta sus casas también aseguran: “... a mi mamá le gusta que yo toque”; este estudio fuera del colegio se hace posible cuando se les presta la flauta para que repasen antes de la siguiente clase, ya que la mayoría de los estudiantes no posee instrumento propio y cuentan solo con los que tienen en el Instituto. Al respecto un padre de familia señala: “ ... ella ensayó para no mirar el cuaderno”, aquí hace referencia a la necesidad de aprenderse la canción de memoria para cumplir con su estudio.

“Estos niños tocan y tocan flauta ... son incansables”

La práctica instrumental se refleja también en el colegio: Una profesora de primaria menciona: “ ...estos niños tocan y tocan flauta por la

tarde... son incansables, debo decirles que la guarden porque me hacen desorden” . Los estudiantes ejecutan flauta dulce no sólo en sus clases de música sino también en el descanso, en los intermedios de las clases y en sus casas; se les ve en el patio preguntando a los oyentes sobre las canciones, lo cual señala su interés por aprender.

Todo lo que aprenden en las clases de música se pone en práctica en montajes conjuntos que interpretan sobre instrumentos musicales al conformar una agrupación tipo “Orff” y una “Banda musical”. Con respecto a los ensayos para conformar la banda del colegio tienen muy claro el por qué se debe hacer en un espacio abierto, ya que mencionan: “... los ensayos son en el parque para movernos mejor”; los ensayos se realizan en un parque cercano, debido a que los instrumentos que emplean (liras, redoblantes, platillos, bombo) suenan muy fuerte y su sonido interfiere con las demás actividades del colegio; la práctica en el parque les ofrece la oportunidad de interpretar los instrumentos más cómodamente en cuanto al espacio y la intensidad de la ejecución. Junto a esta ejecución instrumental en la banda se practica permanentemente la marcha rítmica, la cual une sonido y movimiento y ha ofrecido la oportunidad a los estudiantes de vivenciar elementos de la música como el pulso y el acento, colocando a los participantes en la “situación de poder decir *yo siento*, en lugar de *yo*

se”⁵¹ como lo señala Patricia Stokoe. Desde este punto de vista la banda es una práctica que para los sordos se constituye en una de las mejores maneras de percibir y producir música. Les gusta estar en la banda porque “... hacemos cosas diferentes”; inicialmente les motiva el cambio de escenario (salón – parque), ya que “ en el parque podemos tocar más fuerte”; es atractivo además el hecho de cambiar de instrumentos y mencionan: “ yo toco triángulo, platillos y también se tocar el bombo”; los instrumentos son más grandes y aquellos estudiantes de mayor edad se sienten orgullosos de ejecutarlos, por lo cual expresan : “... el bombo es pesado, yo puedo marchar con él porque soy grande”.

La banda y el grupo instrumental ofrecen oportunidades para el intercambio de experiencias con otros colegios a través de las presentaciones. Los estudiantes anotan: “ Nos presentamos con otras bandas en el desfile”. Este hecho de encontrarse con otros niños que hacen lo mismo que ellos les hace sentirse iguales y con las mismas capacidades que los demás, lo cual favorece su autoestima; al respecto puede mencionarse lo que un estudiante señala: “... me encontré con un amigo del barrio que también toca en la banda del colegio de él y me

⁵¹ STOKOE, Patricia. Ritmo Musical. México: Litoarte. 1979. p.19

saludó allá en el parque”. Este sentimiento de igualdad les da seguridad y les ayuda a sentirse bien consigo mismos.

Las presentaciones juegan un papel muy importante en la motivación de estos niños; son las metas que se alcanzan y la razón más importante para “hacer las cosas bien”. Al investigar acerca de lo que más les gusta de la clase de música, inicialmente las afirmaciones de los estudiantes estaban relacionadas con los instrumentos musicales, pero después de profundizar en las entrevistas contaban sobre las presentaciones y la necesidad de practicar para que todo saliera muy bien en ellas.

Hay otro tipo de actividades que ellos consideran presentaciones y son las grabaciones en video que realizan los medios de comunicación: durante el año que se realizó la investigación el colegio fue visitado en varias oportunidades por practicantes de universidades y por medios de televisión regional, quienes realizaron informes fílmicos. Siempre eran registrados los niños en sus clases de música y para ellos era motivo de orgullo, puesto que con gran emoción comentan: “ ¡nos presentamos en televisión!”. Estas ocasiones eran presentaciones, al igual que las que se realizaron en el colegio y en auditorios de la

ciudad. Después de una presentación siempre preguntaban “ y cuándo es la otra presentación?”.

Ante las personas que los observan siempre se mostraban más juiciosos que de costumbre y muy concentrados en su papel. En sus caras siempre veía reflejada la alegría y el orgullo de estar ante un público que les admira. Además otros aspectos les hacen atractivas las presentaciones, como lo cuentan algunos estudiantes: “ ... mi papá me compró un pantalón nuevo para que me presentara bien” , “mi papá me felicitó después de la presentación”, “me gusta la camiseta que usamos para las presentaciones”, “ estuvimos en una presentación en Piedecuesta”. Estos estímulos adicionales les hacen sentirse importantes, atendidos por sus padres, admirados por su presentación personal y les permite conocer lugares diferentes.

“En las presentaciones hay muchas personas que nos miran, porque lo hacemos muy bien”

El programa de música de la jornada escolar complementaria no figura en el boletín de información académica. Si un padre de familia quiere conocer sobre el desempeño de su hijo en esta área debe hablar directamente con la profesora, tal como lo señala una maestra directora de un grupo de primaria: cuando hay entrega de boletines y “ los

padres preguntan por el programa de música deben ir donde las profesoras de música, porque” los resultados de los estudiantes que participan en las actividades de la jornada escolar complementaria “no figuran en el boletín” . Sin embargo, las presentaciones que los estudiantes realizan con los grupos musicales son para ellos una autoevaluación, ya que se preocupan por saber muy bien su papel para presentarse con seguridad ante el público; lo cual se ha constituido en una acertada evaluación; para ellos “ ...las personas se dan cuenta si me equivoco”, por esto “me da pena”; a la vez valoran que “... en las presentaciones hay muchas personas que nos miran porque lo hacemos muy bien”. Esta autovaloración de las presentaciones ha favorecido la responsabilidad, el deseo de aprender y da significado a las actividades.

Lo anterior se refleja además en la preocupación que manifiestan algunos estudiantes por cumplir con el horario de las clases. Este ha sido un tema de discusión entre los directivos, docentes, padres y estudiantes. Las clases se desarrollan, como ya se ha dicho, en la Jornada Escolar Complementaria, de ahí que los estudiantes de la jornada de la mañana que participan en el programa se queden después del mediodía, es decir, terminan su jornada regular a las 12:15, luego almuerzan y de 1:00 p.m. a 3:00 p.m. asisten al programa de

música, una vez por semana y quienes estudian en la tarde llegan más temprano al colegio: de 10:00 a.m. a 12:00 m participan en música, luego almuerzan y continúan su jornada regular de 12:30 a 6:00 p.m. un día a la semana.

Varios aspectos del horario son nuevos: el hecho de almorzar en el colegio y continuar con clases; llegar dos horas antes o en el caso de algunos estudiantes, estar desde las 8:00 a.m. a las 12:00 m en clases de música, almorzar y continuar con su jornada habitual en la tarde. En ocasiones se realizan ensayos extras o presentaciones y se debe conciliar con los maestros para que den algún permiso especial. Estas situaciones generan entre coordinadores y/o profesores expresiones como “ ... pobres niños, toda la mañana y luego toda la tarde” , “ al mediodía hay mucho desorden”, “estos niñitos deben estar rendidos”. Sin embargo, los estudiantes actúan de manera diferente frente al tema; en repetidas ocasiones llegan antes de la hora indicada y en otras, manifiestan poder extender la práctica más del horario establecido, por eso se escuchan frases como : “ ... profesora, llegó tarde, yo llegué al colegio a las 7:00”. Esto lo mencionan cuando las clases inician a las 8:00 a.m. y ellos llegan temprano; en otras oportunidades están dispuestos a quedarse más tiempo del acordado y

dicen : "... podemos ensayar hasta las 4:00 p.m. ", cuando la clase normalmente termina a las 3:00 p.m.

En pocas ocasiones se quejan del horario, sólo hay casos de inasistencia cuando manifiestan que en su casa "no había plata para comprar el almuerzo" o "mi papá no estaba y no tenía plata para el bus". Para algunos padres de familia el hecho de que sus hijos asistan a estas jornadas adicionales les ha beneficiado, tal como señala uno de ellos: "... a él le encanta venir a ensayo porque en la casa se aburre mucho". Esta afirmación coloca al programa como una opción para el buen uso del tiempo libre y así lo confirma un estudiante: "...cuando tengo que venir a las 8:00 a.m. me acuesto temprano, los otros días me estoy en el parque hasta las 10:00 p.m". Este aspecto es muy importante ya que el sordo es un joven que busca comunicación y si no la encuentra en su casa la busca fuera de ella, exponiéndose a las situaciones de riesgo que se propician en las calles.

En los comentarios de los estudiantes respecto al horario de clases, se evidencian el interés por llegar temprano y el interés por solucionar las situaciones nuevas con diferentes estrategias tales como la de almorzar en el colegio; así lo expresan "... yo almuerzo rapidito", "... mi almuerzo está en el bolso", " mi mamá me preparó el almuerzo", "yo encargué el

almuerzo a la mujer” (la señora de la cafetería les vende almuerzos). Igualmente dan cuenta de la colaboración que les prestan en el hogar: “mi tía me trae el almuerzo”, o “mi papá me dio plata para el almuerzo”; lo cual es un esfuerzo económico dada la condición social de la mayoría de los estudiantes de la institución. Ante la preocupación de los niños por la puntualidad y el almuerzo los profesores señalan que estos estudiantes: “muestran preocupación e interés por estar puntualmente en ensayos y presentaciones”; esto confirma que ellos desean estar siempre a tiempo; en el registro de asistencia del grupo se señalan muy pocas fallas.

“La banda es hermosa, me gusta mucho”

Para los profesores la imagen del programa tiene que ver con los grupos artísticos que ellos han observado en las presentaciones y así lo manifiestan: “...esto es muy importante para el colegio y para estos niños; que demuestren todo lo que saben hacer”, “me gusta verlos tan juiciosos cuando se presentan”. Comentan acerca de la importancia de la actividad y les gusta admirarlos: “... la primera vez que uno los ve le parece mentiras, porque estos niños sordos, dizque tocando...”, “yo no sé nada de música y estos niñitos sordos saben tocar” ... “yo no tuve esas oportunidades

cuando estudié en el colegio” , “ la banda es hermosa, me gusta mucho”.

El conocimiento que los profesores tienen sobre el programa lo han adquirido a través de las presentaciones de los grupos, por esto mencionan: “... yo no conozco mucho del programa en sí, porque es en la jornada contraria, entonces yo no estoy a esa hora, pero los he visto presentarse”, “... los de mi grupo están que no caben de la dicha porque tienen presentación con la banda”. En ocasiones el hecho de pertenecer a uno de los grupos musicales es motivo de castigo: “... yo ya le dije que si no respondía con el estudio no podía volver a música y no se podía presentar” . Estas afirmaciones en algunos casos se cumplen y se entra en desacuerdos entre los profesores; sin embargo esto demuestra que los profesores han percibido el valor que los niños le dan al programa y especialmente al hecho de pertenecer a los grupos musicales.

La actitud que los estudiantes asumen ante la música al igual que sus aptitudes, son reconocidas por los maestros, quienes “ ven talentos que no conocíamos en otras áreas” y perciben que: “ ... ahí hay unos que para el estudio ¡nada!” , pero “... hay que ver”

señalando a un estudiante, “ que ese muchacho vive en refuerzos” de lectura y escritura “con las terapeutas, mientras que a las clases de música si atiende”. Estas afirmaciones indican que el programa ofrece espacios diferentes que permiten que los estudiantes sobresalgan; las actividades que realizan en el proceso musical amplían la posibilidad de que los niños y jóvenes se destaquen, sean protagonistas y demuestren capacidades que ante otras instancias educativas no manifiestan de una manera tan positiva.

Por ello también los profesores señalan que por medio del programa se brinda “ otra oportunidad de formación”, ya que “las clases de música les permiten desarrollar habilidades que otras clases no contemplan, como presentarse en público o coordinar movimientos para tocar instrumentos”; estos beneficios que las profesoras observan han adquirido gran importancia ya que ofrecen la oportunidad de que el sordo participe en actividades que le exigen enfrentar la mirada de las personas oyentes y darse a conocer como una persona capaz; además los estudiantes adquieren nuevos compromisos con su desarrollo individual.

Las observaciones de los maestros que califican el programa como otra oportunidad para estos niños y jóvenes, se relacionan además con el conocimiento que ellos tienen acerca de la problemática de sus estudiantes, la cual se refiere a las limitadas opciones educativas que tiene la población sorda por diferentes razones; entre ellas el hecho de ser una minoría, de necesitar intérpretes o educadores que conozcan la LS y la poca visión de futuro laboral que ofrece la sociedad para estas personas. Cuando se abre un espacio adicional para el sordo, este se constituye en “otra oportunidad de formación” que deben aprovechar.

4.2. LA VIVENCIA MUSICAL DE LOS NIÑOS Y JÓVENES SORDOS

Esta categoría de análisis entrelaza el ser, sentir y querer ser de los niños y jóvenes sordos frente al quehacer musical; estos aspectos dan cuenta de sus vivencias llenas de expectativas, alegrías y satisfacciones. Las subcategorías encontradas señalan sentimientos de felicidad por parte de los estudiantes; a su vez los maestros expresan lo que ellos aprecian desde su sentir y hacen alusión a lo que han observado en los estudiantes. Igualmente se

unen a estos testimonios los aportados por los padres de familia.

La categoría *vivencia musical de los niños y jóvenes sordos* y sus subcategorías se observan en la tabla 3.

TABLA 3: Vivencia musical de los niños y jóvenes sordos

Categoría	Informantes	Subcategoría
Vivencia musical de los niños y jóvenes sordos	Estudiantes	“Yo se tocar muchos instrumentos, me siento feliz”
		La música es “fácil” porque “la profesora me enseña”
		La música sirve para “pertenecer a un grupo musical”, gracias a que “sé tocar instrumentos”
	Profesores	“Los estudiantes se encuentran motivados y entusiastas”
El programa “los disciplina, ayuda a calmar a algunos muchachos muy inquietos”.		

La música “es alegría, me siento feliz”

La práctica musical en un estudiante sordo genera en las personas oyentes gran admiración y los elogios llegan hasta estos niños y jóvenes cada vez que realizan una presentación. Esto les hace sentirse apreciados, admirados, reconocidos y por supuesto felices, por ello se expresan diciendo que la música “es alegría, me siento feliz” . Para ellos la música ha significado muchas cosas buenas y el esfuerzo ha valido la pena y así lo expresan: “Mi papá me felicitó cuando me vió tocando”; una madre de familia también manifiesta: “... veo que él es capaz de hacer lo que otros niños oyentes hacen; y veo que a él le gusta. Ver uno a su hijo allá adelante es ... es un orgullo para uno; y él ahora es menos tímido. En la casa cuando yo hablo con alguna vecina me dice que le cuente de la presentación y que él sabe tocar”. Estas actitudes señalan sentimientos de igualdad que ubican a los niños con los mismos derechos y opciones para sobresalir; los padres han encontrado en sus hijos más motivos para valorarlos y aliento para ayudarles en la superación de los obstáculos que dificultan su progreso.

Frente a estas apreciaciones los estudiantes se muestran orgullosos por lo cual manifiestan: “Yo se tocar muchos instrumentos”; el programa les ha permitido interpretar más de un instrumento, lo cual les hace

sentirse capaces; con orgullo señalan: "... toco las canciones en la lira y en la flauta también". Cada estudiante interpreta un instrumento en particular, pero además de éste se les motiva a que conozcan más instrumentos y no siempre estén practicando el mismo. Por ejemplo, quien en una canción toca el tambor, en otra puede tocar metalófono y viceversa; esto es posible al hacer cambios sencillos en las interpretaciones y emplear diversos instrumentos, lo que favorece la sonoridad del grupo y permite que los intérpretes cambien de elemento sonoro, especialmente de percusión, ya que el colegio cuenta con una variedad de ellos. El hecho de cambiar de instrumento ha creado una dinámica que los estudiantes aprecian y les motiva a querer aprender más: "yo se tocar metalófono y triángulo. Yo quiero que la profe me enseñe a tocar más", "vengo desde las 8:00 a.m. porque quiero aprender organeta", "yo toco una flauta grande y también metalófono".

Sus expresiones muestran que la experiencia les ha permitido explorar la ejecución de varios instrumentos, lo cual les produce gran satisfacción, deseo de aprender, interés por participar de la mejor manera posible y anhelos de ser admirados por ello. Se ha ofrecido a estos niños una nueva forma de tomar conciencia y darle sentido a su entorno al poder sentir corporalmente distintas maneras de producir sonido, ya que unos instrumentos se friccionan, otros se sacuden, otros

se golpean; estas características sonoras se pueden además trasladar a diferentes elementos que ellos encuentran en su casa, en la calle o el colegio, lo cual les permite observar las cosas desde nuevas perspectivas. El hecho de experimentar con diversos instrumentos es una de las motivaciones que se observa en los niños y jóvenes lo cual constantemente se observa en sus expresiones: "...yo sé tocar flauta, tambor, metalófono. Yo sé bastante".

Las profesoras perciben que "los estudiantes se encuentran motivados y entusiastas"; la mayoría de ellas está de acuerdo en que a ellos les gusta pertenecer al programa de música, porque se les ve "felices golpeando ese tambor en la Banda", "les encanta la música" porque allí pueden "hacer cosas diferentes" y "les gusta llamar la atención, por eso" uno de ellos "se pone feliz cuando lo dejo tocar flauta en el salón para que los otros niños lo vean". Los estudiantes se sienten felices porque las capacidades que han desarrollado les han proporcionado seguridad interior y mejores relaciones con personas como sus maestros y compañeros de estudios, quienes representan papeles importantes en el desarrollo de su vida afectiva.

La motivación que manifiestan los estudiantes también está relacionada con las actividades que realizan, pues los maestros

aseguran que “ les gusta moverse y ahí lo pueden hacer”; esta apreciación tiene un gran significado en tanto señala la necesidad que tienen los estudiantes de moverse y que pueden realizar en las clases de música. El movimiento es recomendado desde la pedagogía musical como “un recorrido de energía tan importante a nivel individual y racional como a nivel colectivo, y aún en un plano mucho más profundo en el que se establece la relación entre unos y otros, es decir, la comunicación”⁵² ; este movimiento es percibido por los estudiantes, quienes señalan: “antes de tocar la profesora me pone a aplaudir y a marchar”, lo cual ven positivo al representar una comunicación inicial que los dispone para la actividad musical. El hecho de trabajar dentro de un espacio y conjuntamente con el otro abre caminos de aceptación mutua, favorece el intercambio de expresiones y ofrece la oportunidad de entenderse mediante el quehacer corporal, característica que el estudiante sordo acepta con facilidad, ya que su medio de expresión fundamental está constituido por signos corporales y lenguaje de señas.

⁵² SCHINCA, Martha. *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española. 1989. p.102

“La música es fácil” porque “la profesora me enseña”

Los estudiantes manifiestan que “la música es fácil”, porque “la profesora me enseña” y aunque demuestran seguridad en sus interpretaciones, sienten la necesidad de la orientación por parte de la profesora. Su dificultad auditiva hace que los medioses principal de coordinación musical sean la percepción de las vibraciones a través del cuerpo y el contacto visual, por eso es muy importante contar con la dirección de la profesora o de un estudiante oyente, como lo hacen en la banda. La estudiante oyente que dirige la banda manifiesta: “yo dirijo la banda con la batuta, ellos, refiriéndose al grupo, deben estar pendientes y mirarme... también la profesora nos acompaña y mientras marchamos en los desfiles ella va al lado marcando el ritmo con un instrumento”.

Los grupos musicales que conforman los niños y jóvenes sordos dependen totalmente de la dirección musical; aunque los estudiantes demuestran seguridad en sus interpretaciones individuales, sienten la necesidad de la presencia y orientación permanente de la profesora; al respecto señalan: “yo entiendo lo que la profe me enseña” y cuando olvidan lo que deben tocar acuden también a las partituras, lo cual les permite ubicarse nuevamente; así lo expresan: “... ya recordé, es fácil”, “la profe me prestó la canción, ya sé”. Consideran que las partituras

facilitan el aprendizaje: “miro la hoja y ya me acuerdo”; esta facilidad va unida a la tranquilidad de no tener que estudiar por una calificación; el acto de repasar o repetir es una actividad natural de clase: “ repasamos con la profesora cuando se nos olvida algo”, “practico para presentarme bien, si practico no me equivoco”. Es así que la ayuda que solicitan a la profesora está motivada por aprender, no por conseguir una buena calificación.

La atención directa que solicita el estudiante sordo le hace dependiente en los procesos de aprendizaje y requiere más dedicación por parte de los maestros, además la curiosidad propia de los niños es mayor en ellos ya que tienen una gran cantidad de preguntas por hacer, debido a que la comunicación en sus casas ha sido limitada (por ser en su mayoría, hijos de padres oyentes); esta necesidad de comunicación se refleja en su inquietud. En relación a estas observaciones las profesoras afirman que “la música los disciplina, ayuda a calmar a algunos muchachos muy inquietos”; el trabajo en orden es una característica anhelada por padres y docentes; varias de las afirmaciones de estos últimos resaltan el comportamiento de los estudiantes: “los veo ordenaditos en las presentaciones”, “cuando están tocando se les ve concentrados”; las profesoras manifiestan que en las clases de música los estudiantes “se encuentran con niños de otros

grupos”, “tienen cosas nuevas para hacer” y estos factores hacen que se comporten diferente.

Puedo “pertenecer a un grupo musical”, porque “sé tocar instrumentos”

El programa tiene gran acogida entre los estudiantes; manifiestan sentirse a gusto con todo lo que realizan, no quieren modificar nada: “me gustan las clases, las profesoras, me gusta tocar instrumentos”, “no quiero que cambien nada”. Los estudiantes oyentes que han participado integrados con los sordos han manifestado que desean continuar en el programa cuando ya se hayan graduado de bachilleres: “... nosotros queremos que el programa admita egresados del colegio”. Los estudiantes consideran que el mejor beneficio que les trae la música es el hecho de aprender a tocar instrumentos, puesto que esta es la manifestación visible de su conocimiento; esto hace que estén pendientes del desarrollo de sus destrezas; así lo comentan: “yo toco más rápido”, “no me equivoco”; con frecuencia compiten entre ellos por la cantidad de instrumentos que ejecutan y señalan: “se tocar muchas canciones”, “hoy me aprendí otra canción”, “yo toco más instrumentos que él”; consideran que éstas habilidades les permitirán en el futuro pertenecer a un “grupo musical” como los

“de la televisión”; estas afirmaciones dejan ver que los niños y jóvenes contemplan dentro de sus opciones para el futuro el hecho de continuar relacionados con la música, ven con naturalidad la idea de integrarse al mundo oyente y su dificultad auditiva no representa una limitación para expresarse a través de la música.

Para algunas maestras el programa “puede ser prospectivo, porque podría engranarse dentro de diferentes tópicos que son motivo de desarrollo cognitivo y conceptual”; con esta afirmación se refiere a su interés por integrar el programa que ella trabaja con los estudiantes, con el saber musical y elaborar proyectos conjuntos; y continúa afirmando: “ ... y no sólo con mi área, igualmente puede realizarse con otras áreas del conocimiento”; estas lecturas del programa dirigen la mirada hacia las relaciones naturales que existen entre la música y otras materias de los planes de estudios escolares, tal como lo señala Violeta Hemsy de Gaínza⁵³ en sus propuestas pedagógicas. Al respecto y en relación al proceso con los sordos, pueden señalarse la integración entre la música y los ejercicios físicos, los cuales con el agregado musical se transforman en *rítmica corporal*; con las

⁵³HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. Op cit. p.235

matemáticas en la aplicación de la división proporcional de los valores de las figuras musicales; con la historia en la ubicación histórica y cultural de distintos tipos de música; con las nociones de acústica en relación a la afinación, ejecución y construcción de instrumentos y con la sociología en cuanto a la función integradora de la música en la sociedad. Es posible que desde investigación pedagógica se encuentren más nexos aplicables al crecimiento intelectual, social, físico o espiritual de estos niños y jóvenes.

4.3. EL PAPEL DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO

A partir de esta categoría de análisis se realizó una aproximación al papel que la música ha representado en la formación de estos estudiantes; las expresiones de estudiantes y profesores derivadas de la utilidad de aprender música representan las siguientes subcategorías: Según los estudiantes la música sirve para “realizar presentaciones” y además a través de su práctica han aprendido “cosas nuevas”.

De acuerdo con los profesores, la experiencia ha favorecido el desarrollo de sentimientos de seguridad y autoestima en los niños y jóvenes, mediante el trabajo en equipo. También hacen referencia a los aportes que se realizan al fomentar la participación del sordo en actividades que le promueven como líder. En la siguiente tabla se expresan la categoría *papel de la música en la educación del sordo* y las subcategorías culturales correspondientes a ella:

TABLA N. 4. El papel de la música en la educación del sordo

Categoría	Informantes	Subcategoría
El papel de la música en la educación del sordo	Estudiantes	La música permite que “aprenda cosas nuevas”
	Profesores	La experiencia les ayuda a “desarrollar seguridad y mejorar la autoestima”
		“Aprenden a trabajar en equipo”
		Se da a los sordos la “oportunidad de ser líderes”

A través de la música “se aprenden cosas nuevas”

Los estudiantes sordos hacen un reconocimiento a que en el

programa de música se “aprenden cosas nuevas”. Estas cosas nuevas están relacionadas con los elementos de la escritura musical, los implementos de trabajo, el cambio de aula, algunos juegos y ejercicios, ya que mencionan: “escribimos diferente”, “usamos instrumentos musicales”, “jugamos con la profe”, “vamos al parque” “en la clase marchamos”, “nos vamos en un bus para las presentaciones”. El interés por conocer lo que les rodea y contestar algunas de sus preguntas respecto al entorno que no escuchan claramente les motiva a experimentar e indagar acerca de cosas diferentes. Los niños y jóvenes disfrutan de las actividades musicales, lo cual se ha convertido en un medio favorable para el aprendizaje y el desarrollo en muchas otras áreas como el desarrollo social, personal, el conocimiento del mundo y el desarrollo físico.

El reconocimiento que reciben del público, de sus padres y compañeros de estudio favorecen su desarrollo personal; al respecto las profesoras comentan que la experiencia les ayuda a “desarrollar seguridad y mejorar la autoestima”. Es uno de los grandes beneficios que el programa les ofrece, pues los estudiantes manifiestan siempre la felicidad que les brinda sentirse admirados por sus capacidades; al participar activamente en el programa han tenido la oportunidad de

tocar instrumentos, interactuar con un lenguaje diferente, trabajar en grupo, ser consciente de sus movimientos e integrarse con niños y jóvenes de diferentes edades, lo cual les amplía las posibilidades de desarrollar sus capacidades intelectuales y motrices, adquirir mayor confianza en sí mismos y generar sentimientos de satisfacción que favorecen su bienestar en general.

Desde las profesoras también se resalta el hecho de que los estudiantes “aprenden a trabajar en equipo” y anotan que este aspecto es importante en la formación de estos jóvenes, ya que ellos deben “aprender a ayudarse entre todos” en beneficio de su desarrollo, porque pertenecen a un grupo minoritario con posibilidades limitadas en nuestro medio. Señalan que “para ellos es importante “integrarse a los oyentes”, y las actividades artísticas así lo permiten, pues “estos grupos artísticos ayudan al sordo a ser paciente y al oyente a ser más tolerante”. Esta es una anotación importante en tanto resalta la capacidad de aceptación que desarrollan los oyentes frente al sordo; en el colegio estudian sordos y oyentes y estos últimos han aprendido a aceptar a los primeros con sus limitaciones y a reconocer sus capacidades sin sentir lástima o sobreprotegerles, tal como señala un estudiante oyente: “... los sordos aprenden, aprenden bien, lo que pasa es que a veces se hacen los que no entienden, cuando les conviene”.

“Se da a los sordos la oportunidad de ser líderes”

Los profesores de la institución hablan sobre el liderazgo; afirman que “estas experiencias les ayudan a animarse a hacer otras cosas, a organizarse”, “estos muchachos sordos necesitan hacerse sentir para que la sociedad los respete”. La educación del sordo en la actualidad está orientada por la visión socio antropológica de la sordera y busca el desarrollo integral de estas personas a través de oportunidades que les preparen para la vida. Al respecto la experiencia aporta elementos importantes, como la participación activa desde temprana edad en espacios dinámicos como la música; se potencia desde aquí la independencia al presentarse en público y enfrentarlos a la resolución de problemas como el de la equivocación, donde el estudiante busca ayuda en su grupo, dando lugar al sentido de cooperación; las ocasiones en que se da y se solicita apoyo y orientación se manifiestan como actos naturales, propios de la naturaleza humana, sin llegar a sentirse menospreciados por ello. Se fortalece la autonomía al brindarles seguridad para que participen y aprendan cosas nuevas manifestando sus necesidades y deseos; de esta forma se logra que sordos y oyentes se integren en igualdad de condiciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN
LA VIVENCIA MUSICAL, UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO
CON LA PERSONA SORDA

La educación de la persona sorda es un tema de discusión actual, que cuenta con especialistas que trabajan arduamente por el mejoramiento de la calidad de vida de esta población y han forjado nuevos paradigmas al realizar experiencias educativas que alejan al sordo de la idea de “discapacitados”. Existen leyes que respaldan el derecho a la educación para todos los niños y las niñas con problemas auditivos que llegan hasta la educación superior, sin embargo, en nuestro país estas oportunidades son escasas y la calidad de los procesos educativos que se ofrece está en manos de la investigación pedagógica. De la reflexión que originó la realidad investigada y reunida en el presente estudio se puede concluir que:

El programa de música ha desarrollado en los estudiantes destrezas importantes que les han permitido organizarse como conjunto musical, les ha proporcionado una gran felicidad, no sólo por el hecho de destacarse como intérpretes, sino también porque ello ha representado una mayor aceptación, reconocimiento y acogida en el medio social. El proceso les ha beneficiado en el crecimiento y adquisición de valores

como la convivencia, la equidad, la solidaridad y la autoestima; en la comprensión del lenguaje musical los estudiantes han encontrado un medio adicional de comunicación y de comprensión del entorno, al tiempo que se favorecen en aspectos relacionados con la coordinación motriz y la ocupación del tiempo libre.

La investigación presenta una experiencia de formación apreciada y valorada por sus participantes y muestra la música en su poder formativo gracias a que la vivencia cubre las expectativas de los estudiantes y de gran parte de las personas que integran la comunidad académica de la Institución. Además se demuestra que la música contiene en su esencia elementos que la hacen accesible a todos los niños y jóvenes y permite que en el contexto escolar todas las personas puedan beneficiarse de una u otra manera de ella.

El proceso se caracteriza por acoger al estudiante sordo como una persona singular, autónoma y capaz de cultivar virtudes sociales y cívicas que fortalecen la convivencia y la cooperación. Todo ello a través de una práctica musical que ha exigido a los estudiantes su esfuerzo para asumir responsabilidades individuales que aportan a un conjunto musical. Este trabajo artístico representa la expresión del

aprendizaje y es un medio que comunica a los estudiantes con el entorno, con sus amigos y sus familias. Los estudiantes participan de forma espontánea, han encontrado significado a las actividades y su motivación les lleva a aprender. Se ha generado un proceso espontáneo de autoevaluación que se expresa de manera constructiva, dado que son los mismos estudiantes los más interesados por ser cada día mejores en sus desempeños musicales y obtener el reconocimiento por sus destrezas y conocimientos.

La música ha logrado ser una disciplina fácil, con aplicación práctica, que ofrece satisfacción y alegría; se reconoce en este proceso el papel importante que cumple el maestro como orientador y guía principal, pendiente de las necesidades individuales y del grupo, responsable del desempeño armonioso y conocedor de las posibilidades de expresión que ofrece la música unida al movimiento y al gesto. La práctica musical no sería posible si se limitara la experiencia a los aspectos melódicos; no obstante el programa ha encontrado la manera de integrar las formas de expresión de la música a la vida de los estudiantes. Esto ha logrado que se rescate el poder formativo de la música y la importancia de los procesos didácticos que involucran y potencian las capacidades

de los estudiantes, en lugar de detenerse en sus limitaciones y trascienden hasta sus hogares y entornos sociales. El desarrollo de habilidades que se plantea en el programa, está unido a la vivencia de valores que fomentan el respeto y el desarrollo de la autonomía, lo cual motiva a la participación por iniciativa propia, ayuda a superar el miedo y favorece el crecimiento de personas sensibles.

El programa de la Jornada Escolar Complementaria de Centrabilitar tiene aspectos que corresponden con la visión socio antropológica de la sordera y el enfoque bilingüe – bicultural. Esto se deja ver en el respeto por la condición de “sordo” de los estudiantes, la comunicación en su idioma (LSC) y el desalojo cada vez mayor de los antiguos paradigmas educativos que les calificaban como “enfermos”. La alegría que demuestran los integrantes de la Agrupación Musical y la Banda se hace visible dentro y fuera de la Institución; el programa se ha constituido en un espacio más para que estos estudiantes se sientan con igualdad de condiciones para aprender que los oyentes, lo cual lleva a mejorar su autoestima y seguridad. Además las actividades musicales han permitido la interacción de la familia con el niño y el joven sordo, ya que los padres asisten a las presentaciones y admiran las potencialidades artísticas de sus hijos. Al asumir a los niños sordos

como lo que son, simplemente niños que no oyen y que poseen una diferencia lingüística, el programa de música dirigido a ellos no difiere sustancialmente de aquellos que se ofrecen a niños con audición normal, promoviendo el desarrollo de todas las competencias y capacidades básicas inherentes al ser humano.

La experiencia musical expuesta en este trabajo tiene elementos que favorecen la calidad de vida de sus participantes y con toda seguridad servirá para la proyección de los sordos en la región y el país y de personas no sordas relacionadas o interesadas con el tema. La investigación permitió verificar el enorme potencial de las personas sordas, no obstante, esta experiencia es sólo una parte de la infinidad de posibilidades que la educación puede encontrar para lograr que esta población minoritaria acceda a un mejor desarrollo.

OTROS SENDEROS POSIBLES

La investigación permite el conocimiento profundo de las experiencias educativas y hace visibles sus aciertos y sus debilidades, lo cual favorece la calidad de los procesos de formación. A continuación se presentan algunas apreciaciones que pueden constituirse en alternativas de trabajo al mostrar otras perspectivas que se espera, puedan colaborar con la continuación del programa emprendido con los niños y jóvenes sordos:

Los estudiantes sordos tienen un gran potencial expresivo corporal que puede desarrollarse ampliamente a través del teatro; igualmente su capacidad de observación es admirable. Si estas aptitudes se integran al trabajo musical la experiencia se enriquecería ampliamente y el programa ganaría aún mayor fuerza formativa. Sucede lo mismo con las artes plásticas, ya que la integración de las áreas artísticas puede ser un camino que amplíe la comprensión de la música, puesto que el programa acentúa la interpretación a través de la ejecución instrumental, sin explorar de manera suficiente las capacidades creativas de los estudiantes. Dado que este proceso no es sencillo, un espacio que puede ofrecer posibilidades para este desarrollo es la

interrelación de los campos de expresión artística para que los estudiantes se apropien de más elementos, que combinados, conformen un núcleo sólido de expresión y desarrollo estético, con proyectos que nazcan desde su sentir como persona sorda, tal como señalara Carlos Skliar: “necesitamos un proyecto sordo para la sordera”⁵⁴.

De acuerdo con esta necesidad de fortalecer la identidad del sordo como persona autónoma y creativa, es necesario resaltar la importancia de formar la mirada del público oyente hacia los grupos artísticos que se conforman con estos niños y jóvenes. No se trata de aplaudir cualquier trabajo musical que se conforme con ellos, ya que apreciar a un grupo de sordos “haciendo música” es un hecho que por sí solo genera sentimientos de admiración; sino de valorar la importancia del proceso como espacio de expresión, de crecimiento personal, de reconocimiento de sí mismo, de integración con el entorno sonoro, de comprensión del mundo que le rodea, de trabajo en equipo, de formación de valores ciudadanos y por supuesto, de calidad musical. En este sentido difundir el análisis de la experiencia y continuar los procesos de investigación favorecerá la consolidación del programa

⁵⁴ SKLIAR, Carlos. Op. cit. p.43

como un espacio de formación que contribuya con el crecimiento y reconocimiento de la población sorda.

Otro aspecto que puede tenerse en cuenta es el hecho de acercar el proceso que se desarrolla en la Jornada Escolar Complementaria a la experiencia que se tiene en la Jornada Escolar Regular, ya que esta es una perspectiva que nace desde las mismas profesoras de la institución y puede ser un camino favorable que alimente y enriquezca las experiencias académicas desde la vivencia artística y viceversa.

Finalmente es importante resaltar la necesidad de ampliar el campo de acción del programa y llegar a otras personas sordas que no se reúnen en Centrabilitar, tales como los adultos sordos y los sordos desescolarizados del departamento y del país.

BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Calpe, 1982, 76 p.

BERCEBAL, Fernando, DE PRADO, David y MOTOS, Tomás. Los pedagogos de hoy. Ciudad Real, España: Ñaque Editora, 2000, 198 p.

BONILLA, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. La investigación en ciencias sociales. mas allá del dilema de los métodos. Bogotá: Ed. Presencia, 1995. 154 p.

CATEURA, María. Música para los ciclos básicos. Ed. Daimon. Barcelona. 1982. 236 p.

BONAVENTURA, Los niños sordos son niños. Programa de Atención Integral de Bebés Sordos. Barcelona: Herder. 2001. 121 p.

GARDNER, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós. 1994. 234 p.

_____. Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Económica. 1997. 350 p.

HEMSY de GAÍNZA, Violeta. La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1964. 245 p.

_____. Didáctica de la música contemporánea en el aula. Buenos Aires: Editorial Lumen. 2001. 265 p.

_____. Nuevas perspectivas de la educación musical. Buenos Aires: Ed. Guadalupe. 1990. 83 p.

HUERTAS, J. A. Motivación en el aula. Buenos Aires: Aique. 1996. 380 p.

INSOR, Orientaciones Generales para la atención educativa de las personas con limitación auditiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Revista. 2001. 35 p.

_____. El bilingüismo de los sordos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Revista. 2000. 144 p.

JONSON, Robert y MASSONE, María Ignacia. Términos parentales en la lengua de señas. Argentina: Ed. Universidad Nacional del Rosario. 1990. 67 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares ed. Artística. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 224 p.

MINS, Janet. La música en la enseñanza básica. Chile: Productora gráfica Andros. 1997. 213 p.

MARTÍNEZ, M. Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico – práctico. México: Editorial Trillas. 1997. 169 p.

SÁNCHEZ, Carlos. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ed. Ceprosord. 1989. 132 p.

_____. La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida: Ed. Diakonía. 1991. 89 p.

_____. Educación básica para los sordos: cuándo, cómo y dónde. Mérida: Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje. 76 p.

SCHAEFER, Murray. Cuando las palabras cantan. Ricordi. Buenos Aires. 1988. 78 p.

SCHINCA, Martha. Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Madrid: Ed. Escuela Española. 1989. 123 p.

SELF, George. Nuevos sonidos en el aula. Buenos Aires: Ed. Ricordi. 1991. 78 p.

SILVESTRE, Nuria. Sordera, comunicación y aprendizaje. Barcelona: Ed. Masson S.A., 1998. 89 p.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Cuyo: Editorial Ediunc. 1997. 156 p.

SKLIAR, Carlos, MASSONE, María Ignacia y VEINBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo en revista Infancia y Aprendizaje, vol, 85. Madrid: Ed.Unidad. 2000. 35p.

STOKOE, Patricia. La expresión corporal y el niño. Buenos Aires: Ricordi. 1986. 95 p.

SZONI, Erzebet. El método Kodaly. Budapest: Academia de música. 1963. 98 p.

TAPIA, ALONSO. Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. 1991. 127 p.

WILLEMS, Edgar. Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Eudeba. 1961. 213 p.

Anexo A. Aspectos generales de la institución

GRADOS	si	no
Preescolar	—	—
Básica Primaria	—	—
Media Vocacional	—	—
Otros		

JORNADAS	Hora de entrada	Hora de salida
Mañana		
Tarde		
Noche		
Complementaria		

CONDICIONES FÍSICAS

Aulas

Sitios de descanso

Medios audiovisuales

Elementos didácticos

Oficinas

Otros

IDIOMA EMPLEADO

PERSONAS QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

CARACTERISTICAS DE LOS MAESTROS

Cantidad de
profesores

Profesión

Idioma que emplean en clase

OTRAS PERSONAS

Anexo B. Aspectos generales programa de música de la jornada escolar complementaria

PARTICIPANTES

Estudiantes:

Estudiante	Grado de sordera	Comunicación	Edad	Sexo	Grado escolar (2002)	Tiene padres sordos	Algún familiar sordo	Dónde aprendió LSC
A.								
B.								
C.								
D.								
E.								
F.								
G.								
H.								
I.								
J.								
K.								
L.								

PROFESORA:

IDIOMA

RECURSOS

Anexo C. Sobre el enfoque educativo

Durante la práctica pedagógica en el colegio en las jornadas regulares y en la jornada complementaria se observa que:

	Jornada regular		Jornada Complementaria	
	si	no	si	no
Comportamiento				
Se identifica al sordo como persona enferma				
El personal administrativo habla a los estudiantes sordos. No usan LSC.				
Los estudiantes sordos acuden a terapias para aprender a hablar				
La prioridad educativa es enseñar a hablar				
Los procesos de enseñanza están a cargo de fonoaudiólogos				
Los procesos de enseñanza están a cargo de terapeutas				
Los procesos de enseñanza están a cargo de maestros				
El plan de estudios es diferente para sordos y oyentes				
El plan de estudios es igual para sordos y oyentes				
Los profesores se comunican con los sordos por medio de LSC				
En la institución hay intérpretes				
En la institución hay sordos adultos				
Los estudiantes se comunican entre sí con LSC				
Se cuenta con apoyo de fonoaudiólogos y terapeutas.				
Se promueve la enseñanza de la LSC				

Anexo D. Observación de clases – elementos de la enseñanza musical

Qué actividades se realizan en los encuentros con los estudiantes?

Rítmicas

Melódicas

Movimiento

Ejecución Instrumental

Lectura

Escritura

Observación

Explicación

Elementos de los métodos musicales de enseñanza

Juego

Técnica Instrumental

2. Cómo es el comportamiento de los estudiantes en cuanto a:

Cooperación

Atención

Ayuda a compañeros

Comunicación con la profesora

Comunicación entre sordos

Comunicación entre oyentes

Comunicación entre sordos y oyentes

Práctica individual

Práctica grupal

3. Otros

Posturas

Gestos

Aportes al grupo - creatividad

Cuidado de los elementos

Instrumentos que tocan

Repertorio interpretado

Anexo E. Entrevista semi – estructurada a profesora de música de la jornada escolar complementaria.

1. Cómo inició el programa de música en la Institución?
2. Cuántos niños hay en el programa de música?
3. Cuánto tiempo llevan estos niños en sus clases?
4. Qué programa sigue Ud. con los niños?
5. Qué actividades le gustan a los niños sordos?
6. Cómo se percibe que al niño o al joven sordo le gusta la música?
7. Para qué les sirve a los niños sordos participar en el programa de música?
8. Qué le cambiaría al programa?
9. En qué le favorece a la Institución el hecho de contar con un programa de música en la Jornada Escolar Complementaria?
10. Cómo se realiza la evaluación del programa?
11. Cómo se ha sentido enseñando música a los niños sordos?

Anexo F. Entrevista semi - estructurada a profesores de la jornada regular

Directivas y Profesores de Centrabilitar:

Reciban un cordial saludo. Quiero participarles que me encuentro realizando mi tesis de grado de Maestría en Pedagogía, y para llevar a cabo la culminación de mi trabajo de investigación “Estudio Etnográfico de una experiencia de educación musical con niñas, niños y jóvenes en el Instituto Centrabilitar de Bucaramanga”, necesito contar con su colaboración. Por ello les solicito contestar de la manera más completa posible las siguientes preguntas:

1. Qué le cuentan los estudiantes sobre las clases de música?
2. Qué cualidades le ve Ud. al programa?
3. Qué le gustaría que cambiara de este programa?
4. Ha notado aspectos positivos o negativos en los estudiantes, que tengan relación con sus aprendizajes en las clases de música?
5. Qué beneficios trae al colegio el desarrollo de este programa?

Anexo G. Entrevista semi-estructurada a estudiantes

1. Qué actividades realizas en las clases de música?
2. Cómo enseña la profesora?
3. Cómo realiza exámenes la profesora?
4. Qué te gusta de la clase?
5. Qué no te gusta de la clase?
6. por qué te gusta la música?
7. Qué es la música para ti?
8. Cómo son tus compañeros en la clase?
9. Para qué sirve que aprendas música?
10. Qué dicen tus padres acerca de la clase de música?
11. Qué quisieras cambiar de la clase?