

Segundo Premio

Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo

CLAUDIA PATRICIA GALLO

Las prácticas en instituciones que atienden a niños con diversidad (comúnmente denominados en condición de discapacidad) realizadas por los jóvenes que pertenecen al programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, han permitido propiciar experiencias y nuevas aproximaciones pedagógicas a los futuros normalistas superiores. A partir de sus observaciones logramos acercar y poner en diálogo los campos de la educación artística con la discapacidad y con la tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social que adelanté en la Universidad Nacional de Colombia, se contribuyó con el desarrollo de sus proyectos de grado al ofrecerles un estado del conocimiento en arte y diversidad más avanzado.

Es en esta maestría donde se encuentra el espacio académico para discutir en torno a los cuerpos diversos¹ y su inclusión, no sólo en lo concerniente a las prácticas pedagógicas regulares, sino en el fomento de los escenarios donde circulen y se materialicen las propuestas artísticas de los jóvenes con diversidad, como una manera de hacerle frente a la percepción segregadora que los concibe de menor capacidad o discapacitados. Una apreciación que se ha convertido en una desventaja histórica al impedirles acceder a las dinámicas propias del campo del arte.

A partir de la inquietud se genera la ausencia de los cuerpos diversos en el escenario, y se gesta la hipótesis de investigación sobre la caracterización de la clase de artes en inclusión educativa. En esa lógica, la escuela inclusiva se constituye en garante de derecho, tomando el cuerpo como evidencia y lugar de poder. Surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo son las prácticas pedagógicas en el campo de la danza que se desarrollan en instituciones de carácter oficial que incluyen jóvenes con diversidad visual y auditiva?, para darle respuesta, la investigación asume el estudio de casos² como estrategias metodológicas debido, a las características de los sujetos de observación; las situaciones de cada uno; la singularidad es entre experiencias; la necesidad de reconocer las prácticas artísticas que confluían en proyectos de vida y las vidas dedicadas al arte de las Personas con Discapacidad (PCD).

Saber para entender y entender para proponer

El marco normativo dado por la Convención Internacional de los Derechos de las PCD reitera el derecho a la educación, a la cultura y la recreación; sin embargo, la realidad evidente en el aula muestra que la inclusión de la diversidad sigue siendo prioridad sólo en las agendas políticas, y para que hubiera un manejo integral tendría en cuenta las variables de la situación familiar, institucional, del contexto, de ayudas técnicas y de equiparación de oportunidades que exacerban o mitigan la exclusión, haciendo evidente la inmensa distancia entre la norma y su aplicación. Entre otras propuestas que desconocen la importancia del maestro idóneo para preescolar y primaria, se encuentra la Ley General de Participaciones (715 de 2001) que disminuyó el parámetro de maestros de apoyo³, haciendo un insondable daño a la exploración y sensibilización del arte en el primer y segundo ciclo. Por esto mismo, al restringir las experiencias con docentes cualificados en arte, las prácticas pedagógicas posteriores dadas en la básica o la media deben promover experiencias suficientes, eficientes y pertinentes para dar la formación necesaria en el campo de la sensibilidad, la expresión y la representación simbólica. Esta realidad para el caso de instituciones inclusivas se agrava, pues en algunas no se contempla la práctica artística escénica, la circulación o socialización de las obras no hace parte del proceso, y la participación de los jóvenes con discapacidad es intermitente.

El estudio se realizó en Bogotá en 2010, y encontró en los modos de hacer de la clase de educación artística y sus muestras escénicas, algunas formas para su realización: la intencionalidad, las relaciones y las presentaciones escénicas; las formas en que existen en el aula; la institución y el escenario, entre otras características, que mostrarán los enfoques diferenciales⁴ hallados en la investigación. Frente a la inquietud que motivó el estudio con respecto a los cuerpos diversos en el escenario, se logró inferir que las escuelas inclusivas

podrían dar luz sobre las prácticas artísticas de los jóvenes con diversidad, pero un primer rastreo mostró que no. Al llegar a muchos colegios descubrí que por efecto de la aplicación del parámetro, no había docente de artes escénicas o que la organización curricular no contemplaba esta clase para los jóvenes con diversidad. También, encontré que algunos estudiantes no accedían a la clase de artes escénicas, danzas o teatro, o que la institución no los contemplaba como proceso de formación en su currículo. Hallé que algunos profesores de arte no sabían cómo trabajar con la diversidad y su intervención era un laboratorio que no alcanzaba a desarrollar procesos hacia la consolidación de montajes o trabajos de socialización y, finalmente, la población diversa que yo buscaba (diversidad visual y auditiva) no era precisamente la incluida en este tipo de instituciones.

El panorama era desalentador y mis inquietudes aumentaban. En este punto me preguntaba por qué las escuelas inclusivas no tenían un espectro más amplio en los lenguajes artísticos como respuesta a necesidades de inclusión, y por qué las personas con discapacidad no solicitan el arte como parte de su formación integral. Entonces, dónde se formaban sus intereses en la danza si su proceso escolar no contemplaba esta experiencia. Debía buscar en otro escenario; uno donde confluyeran los bailarines, los docentes, los coreógrafos y los públicos.

Para 2010 la Secretaría de Educación del Distrito (SED) contaba con la segunda versión del Festival Artístico Escolar (FAE); apuesta pedagógica que quiso visibilizar los trabajos artísticos de las instituciones. Los lenguajes que participarían de la convocatoria fueron música, artes plásticas, teatro y danza, y se presentaron inscripciones en tres categorías: infantil, juvenil y Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁵. Así pues, éste fue el panorama tangible que enmarcaría mi contexto de investigación. Mi formación como docente en danza y teatro, desde la actuación y la dirección, junto con mi experiencia docente y mi inclinación por el trabajo con niños y jóvenes con discapacidad⁶, me hacían tener una política de la percepción en los términos en que Farina (2005) los refiere: "La importancia de la activación de prácticas que no regulen la percepción está en relación con la desregulación de las formas políticas de los modos de ver y enunciar, está en relación con los modos de decir qué es lo que cuenta en las formas de habitar el presente, está en relación con la ética del saber en la que consiste la comunidad del presente" (p. 349).

Danza en la escuela inclusiva, experiencial, diferente

El FAE 2010 convocó a 235 instituciones educativas de las que salieron aproximadamente 500 grupos participantes: 14 se inscribieron en NEE y de estas pro-

puestas artísticas, ocho correspondieron a artes escénicas (siete en danza y una en teatro), mientras cinco pertenecían a la categoría infantil. Ocurrió que las tres restantes eran en diversidad auditiva y en el lenguaje de la danza. Como no se habían inscrito trabajos escénicos de población invidente, decidí contemplar el estudio de la diversidad visual, por lo que busqué a una docente en un colegio con inclusión a esta diversidad y encontré mi cuarto proceso para la investigación, que aunque no participó del FAE, hizo incursión en los escenarios del foro educativo local.

Por supuesto, ubicar la mirada en la escuela para observar los procesos llevados a cabo durante la realización de la clase de artes, debía tener una alta reflexión de lo pedagógico:

(...) Ya mi proyecto no se enfatizaba en la inclusión social... sigue siendo inclusión social, pero ahora se enfatiza en la inclusión de limitados oyentes, un trabajo muy duro. Las mediaciones han sido bastante duras; al principio, nadie entendía lo que yo hacía, fue bastante difícil, fue pelea con todo el mundo. Yo era sola aquí en este colegio, todo el mundo me detestaba porque la idea era que yo era la sapa, la metida, la que los iba a hacer venir sábados y domingos, la que los iba a hacer que el rector los abrochara más. Los coordinadores nunca entendieron, porque como a la mitad del proyecto el rector me dio el martes, yo no vengo los martes en la mañana, por lo que estoy sábados y domingos, entonces eso no lo pueden entender, no lo han entendido todavía los coordinadores, el coordinador sigue siendo uno de mis problemas más grandes, el coordinador académico, porque él no puede entender eso (...)

Tras un rastreo previo se evidenció que, en un gran porcentaje, las prácticas artísticas en las instituciones inclusivas se debían a la apuesta personal de los docentes que, en algunos casos, encontraban o no eco en las directivas y otros estamentos escolares. Esto se corrobora en la anterior entrevista a una de las maestras de una institución inclusiva.

El objetivo de la investigación fue: “analizar las prácticas pedagógicas en el campo de la danza, que se desarrollan en instituciones del sector oficial que incluyen jóvenes con diversidad visual y auditiva a través de cuatro estudios de caso”.

Uno de los resultados de mi investigación fue reconocer el cuerpo diverso como lugar de conjunción de las prácticas pedagógicas y artísticas, ya que juntas ocurren en el espacio tiempo y suceden al unísono en el cuerpo, lugar de expresión propio de la danza. Sobre las prácticas pedagógicas, Moreno afirma que ellas refieren los discursos y las reflexiones del hacer,

de la acción, son movilización e intervención en el campo donde domina el maestro (2007). Para mí, esa acción y ese hacer queda de evidencia en el movimiento, propio de la danza; es en ese momento en el que gracias a la danza es posible darle cuerpo a la práctica pedagógica. Por otra parte, Díaz concluye que las prácticas pedagógicas son el fenómeno legítimo de la interacción texto-contexto (cfr. 2000); de allí que las producciones escénicas guarden estrecha relación con aquello que las ha provocado y permitan rastrear la fusión entre motivación y acto porque son complementarias. Por último, según Foucault la pedagogía es la producción e industria productora de formas (1999). Trayendo sus ideas al campo de la educación artística, la coreografía es la condensación de esta multiplicidad de formas que, si bien están preestablecidas, ya producidas, encuentra indeterminadas maneras de expresarse al asumir la escena.

Estos movimientos, intervenciones y producciones de formas se refieren a la acción de la experiencia; la danza, en tanto vivencia, pone de manifiesto la acción; al mismo tiempo, el cuerpo en movimiento es el centro de la práctica artística y de la práctica pedagógica. Entonces, a la pedagogía se la puede reconocer como una afectación, descrita tal y como se concreta en pedagogía de las afecciones: pérdida del equilibrio para buscar nuevas formas y discursos, el arte entra en el cuerpo y el cuerpo entra en el arte alterando la potencia de la conciencia (Farina, 2005). Aquí un relato de los jóvenes:

Pues, yo no bailaba, solo hasta que la profe llegó y me dijo que tenía que bailar en su clase, entonces pues me puso más cuidado y me puso una compañera que me guiaba y la profe me dejaba que yo sintiera como ella bailaba.

En esta tesis, la idea de la experiencia de la práctica pedagógica y la práctica artística se aplica al trabajo de jóvenes con diversidad en el campo de la danza, y se da de manera similar en cada caso independiente de la forma en que las maestras llevaban estos cuerpos a la escena:

(...) Una de las cosas más importantes en la vida es bailar, sobre todo si sabes hacerlo y si tienes el ritmo en el cuerpo, eso da muchas oportunidades para entablar relaciones con el grupo social y con las personas que no conoces. Bailar cambia la vida de cualquier persona, por lo tanto, a mi cada vez que aprendo algo diferente con la profe Liliana me siento mejor y mis posturas físicas mejoran; además aprendo a manejar mucho mejor el entorno donde me encuentro (...)

En los estudiantes quedaba la huella de esa experiencia que no les permitiría ser los mismos después de haber pisado el escenario; los registros en

sus experiencias corporales se movilizaron, generando construcciones de sí mismos y de sus subjetividades.

La práctica con enfoque diferencial: resultado de la formación de la maestra

La posibilidad de conocer en detalle las prácticas pedagógicas de las prácticas artísticas se realiza a través de diversas técnicas de recolección de información: las entrevistas, las visitas a las instituciones para mirar los procesos en el campo del arte y la contemplación de los espectáculos en los escenarios. Estas me permitieron determinar las concepciones de danza, cuerpo, práctica y enfoque diferencial que movilizaban a las maestras; el análisis de la información me sugiere que las maestras realizaban un conjunto de acciones proporcionales a sus experiencias artísticas y académicas.

La primera maestra en un colegio de Ciudad Bolívar trabajaba folclor. Hacía montajes con grupos mixtos donde los oyentes apoyan el trabajo de sus compañeros; su intención buscaba la inclusión y la multiculturalidad desde el rescate de las tradiciones. Es normalista, maestra en artes escénicas, licenciada en ciencias sociales con una especialización en arte y folclor, activista de los progresos en la cátedra de Afro-Colombianidad.

La segunda maestra de la localidad de Tunjuelito es fonoaudióloga y líder en el acompañamiento a la inserción laboral de personas con diversidad auditiva en Funza; su intervención en el campo de la danza se da por gusto propio en el baile, sin más formación en el tema que la experiencia propia. Se centró en el reconocimiento de los jóvenes en un grupo exclusivo de minoría lingüística, capaces de realizar montajes dancísticos de alta calidad, donde promovieran su identidad sorda y sus capacidades.

Los jóvenes en el colegio de Bosa, el tercero de los estudios del caso, no sólo tenían clases en sus horas académicas entre semana, sino que debían desarrollar niveles de cualificación en ensayos arduos los fines de semana; la maestra de esta institución había logrado que la danza saliera del aula y de la escuela hasta la producción de bailarines profesionales muy reconocidos. Ella es licenciada en educación especial, bailarina, actriz, licenciada en danzas y teatro, especialista en voz escénica y magíster en educación universitaria; la maestra había logrado que sus estudiantes sordos desarrollaran niveles de producción corporal que proyectaban en escena hombro a hombro con los bailarines oyentes; la inclusión era la apuesta de esta docente y el arte un proyecto productivo para jóvenes de una comunidad marginada y estigmatizada.

La única docente que trabajaba a lado de jóvenes con diversidad visual, cuarto caso a estudiar, había sido bailarina; es licenciada en danzas y teatro, especialista en juegos coreográficos, laboraba también en Ciudad Bolívar donde, con mucho cariño y vocación docente, acompañaba el proceso de los jóvenes diversos con el fin de ayudarlos a encontrar sus habilidades y capacidades desde el taller y el laboratorio corporal individual.

Clara la postura sobre las prácticas artísticas y pedagógicas de las maestras. El concepto de danza será concebido como aquella composición escénica que lleva a los cuerpos a diseñar formas en grupo e individuales. Deleuze y Guattari hablan de líneas de fuga, es decir “aquellos segmentos que escapan a un significado único a fin de abrirse a lo múltiple” (citados por Gallo, 2011). Esta construcción filosófica no nace de la reflexión de los cuerpos en el escenario, pero se asemeja al panorama que se da en imágenes (ver) y registros sonoros (oír) en la danza para los jóvenes con diversidad auditiva o visual, respectivamente, ya que en cada campo del arte se ponen de manifiesto unos parámetros propios a cada lenguaje, pero no se agotan en sí mismos, sino que gracias al artista cobran vida e incluso múltiples interpretaciones surgen de un mismo acto hasta llegar a convertirse en complejas elaboraciones del arte y del artista. La danza es cartografía del ejecutor (Farina, 2005); aparece como acontecimiento atravesado por una multiplicidad de discursos y prácticas que emergen de estudios e investigaciones donde se reconstruye su sentido histórico, social, cultural y artístico, por los sujetos y colectivos humanos que le asignan función y sentido en determinado tiempo y espacio.

La danza habita el cuerpo, definido en los términos que especifica su adjetivo; es decir, el cuerpo diverso, ese que danza y responde a una necesidad social de movimiento para vincularse con otros cuerpos; al cuerpo que se muestra en la escena, umbral sagrado de la satisfacción de deseos. Al respecto, en los relatos de los jóvenes y los grupos de discusión, se evidencia su concepción de cuerpo: aquél en el que descansan las sensaciones y los estados emotivos, resultado de su participación y responsabilidad en la escena, ya sea un montaje nuevo o repetido; la experiencia corporal será diferente, novedosa e individual, es una construcción de subjetividad y necesita para su cualificación un enfoque diferencial.

Equiparando oportunidades: una forma del enfoque diferencial

El enfoque diferencial es un constructo conceptual que descansa en los discursos de derechos humanos y reconoce la dignidad como principio de diversidades; se sustenta en la necesidad de autonomía de las personas con discapacidad o diversidad y tiende a generar acciones de mejoramiento en la accesibilidad plena. El enfoque diferencial parte de la conceptualización de la discapacidad como la

desventaja en la interacción con el ambiente que vulnera sus intereses y le impide desarrollarse en todos los aspectos (Cuervo y Trujillo, citados por Torres, 2010); entre otros, los derechos educativos y culturales que como se mostró en la investigación son fundamento de la acción pedagógica que moviliza las prácticas de y para jóvenes con discapacidad.

La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), evidencia un panorama legal para cambiar prácticas excluyentes y mitigar barreras; en esta investigación se hace palpable cómo el arte mediará el ingreso de estos cuerpos a espacios antes deshabitados como la escena.

Reconociendo los conceptos que integran la red de análisis de los casos, describiré los hallazgos al respecto de las prácticas:

Maestra 1: la práctica se encamina a la vivencia de la danza tradicional folclórica; el cuerpo es el instrumento aguzado para el trabajo grupal coordinado; la danza es el espacio de inclusión a todas las diversidades culturales y auditivas; y el enfoque a la diversidad está determinado por la asistencia de la intérprete y la mediación de los pares oyentes para alcanzar los requerimientos de la puesta en escena:

(...) Yo en cambio, sólo practicaba con grupos de sordos, pero me gusta la integración, aquí la integración con oyentes.

Maestra 2: la práctica determina el desarrollo perceptivo para distinguir la música y los ritmos; el cuerpo es un laboratorio de encuentro de capacidades y un territorio de minoría lingüística; la danza es el evento social de reconocimiento a las capacidades de los jóvenes diversos y el enfoque diferencial está determinado por la maestra que es intérprete de lengua de señas y con ésta, direcciona la danza luego de su interiorización (por medio de ondas reproducidas de un globo inflado puesto contra el baffle) para un reconocimiento como grupo exclusivo de jóvenes diversos auditivamente:

(...) A mí me gusto saber que nosotros lo hacíamos mejor que nuestras compañeras, y ahora, ellas querían estar en el grupo y no podían con los pasos.

Maestra 3: la práctica es el cuidado de sí mismo para proyectarse en la danza, el cuerpo es un instrumento de expresión en evolución; la danza es la respuesta a las necesidades de calidad de vida y el enfoque diferencial está dado por los diálogos que se establecen desde la práctica expresiva y que hace inclusión en doble vía, pues lo oyentes acceden a la lengua de señas y los sordos acceden a

modos de compatibilidad con la lengua hablada en una permanente equiparación de oportunidades:

Lo más importante es que debemos cuidarnos y cuidar nuestro cuerpo, es lo que usamos para el baile.

Maestra 4: la práctica es un laboratorio de manejo del espacio; el cuerpo es un instrumento que necesita orientarse; la danza es el lugar de exploración del movimiento y del trabajo en grupo; el enfoque diferencial es la atención personalizada donde la percepción táctil por el contacto con otros cuerpos permite descifrar el movimiento; la instrucción está llena de descripciones audibles que dan cuenta de la manera en que se va a asumir la ejecución del movimiento, para que la persona invidente pueda llegar a dominar la coreografía:

Inicié desde muy pequeño, ya que en mi familia y en mi grupo de amigos siempre les ha gustado bailar y, por ende, me ha tocado aprender un poco sobre el tema.

Concepto de cuerpo, enfoque diferencial y otros más...

El siguiente interrogante que se develó en la investigación fue sobre las concepciones de cuerpo que tenían las maestras: el cuerpo diverso que danza es el centro del relato y desde esta narración el argumento teórico matiza a lo interpretado. Este estudio concibió el cuerpo como línea de fuga, como acontecimiento social que expresa, se camufla y pronuncia en la danza; como excusa física de encuentros en la escuela, como lugar y territorio de garantía y vivencia de derechos y dignidad humana; el cuerpo como lugar de génesis de experiencias que construyen identidad y constituyen subjetividad y, por último, el cuerpo (específicamente este cuerpo diverso) como lugar de ejercicio de enfoques diferenciales, ajustes razonables que han de realizarse al ambiente de interacción, equiparación de oportunidades y mirado como territorio para el desarrollo de autonomía. En virtud de lo anterior sus percepciones sobre el cuerpo se enuncian de la siguiente manera:

Maestra 1: pone en juego las decisiones del joven en escena toda vez que debe responder al montaje; los jóvenes aportan ideas coreográficas, su comunicación es en lengua de señas con intérprete; estos cuerpos se proyectan y se reconocen culturalmente con relación a las tradiciones; la clase es espacio de respeto del cuerpo, el cuerpo que danza es la excusa de encuentro con los compañeros oyentes:

(...) Bueno, nosotros tenemos intérprete, pero si estoy sola hago la forma de entenderme, entonces se hace el mismo ejercicio, a veces coloco niño sordo con niño oyente, o como todos, cuando es calentamiento más que todo se hace un

trabajo individual, se dirige la clase, o gráficamente, se les muestra, se hacen dibujos, como ellos no escriben muy bien... ellos lo hacen más que todo, de una manera gráfica por medio de dibujos y ya ellos saben qué ejercicio tienen que hacer; ya cuando el niño va más avanzado en décimo, once, noveno, pues ya entiende, y se hace un trabajo... común y corriente, pero ya todo, ellos lo van cogiendo los niños sordos, pero todo es igual.

Maestra 2: asegura que el cuerpo no miente y que como jóvenes diversos, sus cuerpos conservan su identidad en el uso de gestos y señas con la plena seguridad que responden a un estímulo vibratorio interiorizado; los cuerpos hacen realidad todo su deseo de proyección; la comunicación es total entre docente y estudiantes pues manejan el mismo código lingüístico y los cuerpos fluyen en la danza por esos acuerdos y por lo homogéneo de la diversidad; el escenario es una palestra, espacio del cuerpo que enuncia su capacidad de reivindicación social:

(...) Busco desarrollar seguridad en ellos mismos; todas las discapacidades, pero sobre todo una discapacidad tan poco evidente como la discapacidad auditiva, -que si no hace lengua de señas ni te enteras que es sordo- pero que tienen muchas otras capacidades, genera mucha inseguridad en el contexto de los oyentes, antes de esto, tú no me lo estás preguntando a mí, pero cuando le preguntes a ellos... vamos a coincidir en las respuesta, antes de que empezáramos con este proceso, ellos no salían en público, ellos no se integraban tan fácilmente, les daba pena pasar al tablero. Ya logre y quiero conseguir seguridad en ellos para enfrentar el mundo siendo sordos (...)

Maestra 3: el cuerpo formado y afinado para la danza se responsabiliza de la expresión y proyección en la escena y su compromiso con el montaje; el cuerpo se debe al cuidado del otro en tanto el otro lo cuida; el código es el lenguaje de la danza y el lenguaje está en los códigos que danzan, son cuerpos diversos que se advierten entre cuerpos escénicos, este es el espacio de confianza y calidad de vida en lo dancístico como proyecto productivo:

(...) El cuerpo es la base de lo que es la persona, desde ahí y desde su concepto de persona que se arme, desde cómo maneja, cómo se siente, cómo se percibe y cómo proyecta su cuerpo (...)

Maestra 4: el cuerpo se debe preparar para la vida y debe afinar su percepción para su ubicación; el relato oral se carga de instrucciones espaciales, ricas descripciones, especificaciones sin usos indeterminados de sustantivos; por el contrario, el uso de nombres propios, el apoyo en el par vidente es indispensable para la danza; el gusto y el sentir la música proyecta el deseo en el cuerpo; el cuerpo hace un proceso lento en la construcción coreográfica pero rápido en la vivencia de pasos, ritmos y acentos:

(...) Cuerpo... bien complejo, pienso que la concepción principal es la postura para mí, es decir que cuando hay una preparación para hacer una... por ejemplo la danza, entonces debe haber una postura adecuada, lo más adecuado posible (...)

Por último, la investigación determinó el sentido pedagógico que le otorgó el docente a la danza de los jóvenes con diversidad auditiva y visual; entonces, de manera simultánea, pero en diferente proporción, todas las prácticas pedagógicas de las prácticas artísticas mostraron que había un carácter de la danza, de las formas que adoptaba, de la socialización o proyección, de los medios y las mediaciones para concretarla y de las voces en consensos y negociaciones de intereses para matizarla. Un segundo sentido era el acento cultural que éstas tenían, el sentido de la constitución de sujeto y subjetividades y, por último, un sentido sobre el enfoque diferencial.

Maestra 1: esta práctica fue fuerte en el trabajo folclórico; en ella se tiene en cuenta que el joven con diversidad se pronuncie, lidere en ocasiones la dirección de calentamientos corporales y en el proceso de puesta en escena dialogue (con intérprete) los detalles y correcciones del montaje. La práctica los hace a todos miembros y representantes de una comunidad cuando ingresan a un escenario; los espectadores reconocen y entienden todo lo que se pone en juego para no discriminar ni excluir; los ajustes diferenciados que se hacen para la inclusión son parte de la reflexión pedagógica: el baffle contra el piso, el trabajo guiado, el apoyo con intérprete, el emparejamiento con oyentes, la seña de cambio de tiempo, la reproducción del esquema corporal y la memorización de la planimetría son de dominio generalizado. La práctica promueve la aceptación del cuerpo (la diferencia) y desarrolla la autoestima (la aceptación). El sentido más recurrente de esta práctica es el de proyectarse en los escenarios:

(...) El trabajo es en la clase de ellos, trabajamos igual que los oyentes, igual hacen los mismos ejercicios, el mismo trabajo todo eso. Porque ya se han sensibilizado a los niños oyentes para que haya inclusión y una integración con el trabajo de clase... bueno, nosotros tenemos intérprete (...)

Maestra 2: al ser un grupo exclusivo de jóvenes con diversidad auditiva, se afianza su identidad como comunidad sorda y se apunta a generar igualdad de acciones en cuanto a reconocimiento social, optimizando su autoestima y desarrollando sus capacidades. La comunicación en lengua de señas con su docente de danzas es un aspecto que optimiza su iniciativa de bailar, ya que dialogan sobre un video, una danza urbana o folclórica (en esta práctica no es relevante). La elección de un vestuario y el pronunciamiento corporal escénico son actos de permanente concertación, el sentido más fuerte está en la muestra de sus capacidades:

(...) No tengo claro lo que es el enfoque diferencial, pero en términos de equi-

paración de oportunidades, si puedo hablarte... de hecho estamos reconociendo que hay una diferencia; además, porque estamos haciendo que las personas se den cuenta que hay espacios que se están creando como tú lo llamas, desde el enfoque diferencial. Bueno, básicamente estamos trabajando desde la diferencia o sea desde ahí yo parto para decir con toda seguridad tengo un grupo diferencial, tengo un grupo de estudiantes sordos que están rompiendo todos los esquemas y están haciendo la diferencia (...)

Maestra 3: esta práctica ha desarrollado mediaciones entre semilleros y procesos de proyección con reconocimiento en la comunidad local y distrital, aunque se pretende reconocer la tradición multicultural que define al país; el trabajo apunta a construir proyectos de vida desde el arte como opción y desde la danza como disciplina. Los chicos con diversidad auditiva tienen intérprete en el aula, pero mucha de esta práctica se da al margen del horario escolar; la docente defiende y promueve la idea de la inclusión desde una apuesta de hacer que el joven se integre a la dinámica del grupo e indague, igual que todos, sus capacidades. El grupo trabaja de forma permanente con oyentes y la idea es generar experiencias que los fortalezcan a la hora de integrarse a una sociedad mayoritaria oyente; ésta es una práctica que se inserta en el currículo y el PEI. Su pronunciamiento más genuino puede mostrarse en la pretensión de una sociedad que se reconozca como unidad:

(...) Ahí me siento vieja, no sé si es una teoría moderna para sacar plata, para dividir la poquita plata que hay, o para poder llorar y sentirnos cada vez más divididos y cada vez más en una postura... yo peleo por los negros, el otro pelea por el indio, el otro pelea por los mestizos, ahora ya no tenemos ni idea por qué; el otro pelea por los sordos, el otro pelea por el cojo y el problema es que nadie pelea unido, nadie busca un objetivo social, nadie... todos somos colombianos y yo no peleo por los cuatro negros... somos colombianos una multiculturalidad (...)

Maestra 4: se basa en la repetición y mimesis o recreación de movimientos percibidos al contacto, pues la metodología para la diversidad visual resulta más apropiada para partir luego a la interpretación y la creación corporal. Esta práctica es un laboratorio de adiestramiento corporal teniendo en cuenta que sus integrantes llegan solo hasta séptimo grado; luego pasan a la jornada contraria y dejan de ser participantes de los grupos de proyección de la maestra:

(...) Descubrí que una forma como puede imitar el movimiento es a través del tacto, entonces yo le decía: bueno, vas a hacer esto pero entonces yo le decía esto es lo que tienes que hacer, toca mi cuerpo y esto es lo que tienes que hacer y lo hacía, esa parte fue lo que a mí más me asombró, porque

es una persona muy perceptiva, muy clara en su espacio, pero siempre y cuando tenga las indicaciones obviamente (...)

El tacto como receptor de información espacial es parte de los elementos a tener en cuenta en la diferenciación y ajustes que hace esta maestra para la inclusión; el otro aspecto es una gran apuesta a la oralidad, pues en esta práctica se concilian los gustos de los niños y el de la maestra, haciendo de las danzas tradicionales y luego urbanas espacios equiparables.

Conclusiones sobre las maestras

Los procesos educativos que se emprenden en aulas inclusivas desde el campo de la danza, arrojan significativos aportes para la reflexión pedagógica y educativa, así como para la construcción de las políticas públicas; sin embargo, la falta de sistematicidad de las experiencias las pone en un plano de lo meramente anecdótico. Es vital reconstruir:

- Las estrategias didácticas, metodológicas y de comunicación que se implementan y experimentan en las prácticas danzarias.
- Los resultados obtenidos en los procesos de circulación y promoción de las puestas y apuestas escénicas, en escenarios más amplios.
- Las consecuencias que trae para el currículo escolar las experiencias en el campo de la danza en el aula inclusiva.

Conclusiones sobre la práctica y la política pública

- Los criterios definidos en las políticas públicas para el arte y la cultura en la perspectiva de la inclusión, chocan con otras disposiciones reglamentarias que obstaculizan el desarrollo de propuestas pedagógicas y educativas, y no son lo suficientemente divulgadas o socializadas provocando un desconocimiento de las oportunidades que allí se establecen; por ejemplo, en los planes de desarrollo.
- Es vital que el futuro maestro cuente con herramientas conceptuales y prácticas que garanticen procesos educativos integrales y de calidad en aulas diversas. Se hace necesaria la reformulación de los currículos de instituciones formadoras de maestros.
- Ampliar la oferta a estudiantes diversos a programas de educación superior en el campo del arte.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas*. Valencia, España: Editorial Pretextos.
- Díaz, M. (1988). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Bogotá: Red Académica & Universidad Pedagógica.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Barcelona.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Una arqueología de las ciencias humanas. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gallo, C. (2011). *Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica. Una conjunción en el cuerpo* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, W. & Pulido, S. (2007). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Torres, J. (2010). *Inclusión por vía de entorno, hacia una arquitectura de las oportunidades* (Publicación Tesis de Maestría. Capítulo 5). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Notas

1. Asumidos como una categoría que surge al aplicar el modelo de la diversidad propuesto por Agustina Palacios (2006). En adelante se usará “diversidad” como manera de nombrar la condición sensorial de los jóvenes con quienes se hizo el presente estudio.
2. Según Yin, “Una investigación de estudio de caso trata exitosamente una situación distintiva...”(1981, pág. 14).
3. Son los docentes asignados a una IED por la cantidad de grupos existentes: un docente para preescolar y primaria, y 1,36 docentes de educación básica secundaria y media académica por grupo según el parámetro.
4. Es una mirada para promover acciones que logren la autonomía y la participación como construcción interna que fomenta la dignidad humana.
5. Nominación con la que se realiza la convocatoria, aunque ha de transitar a nuevas concepciones de la diversidad.
6. Es una forma de reconocer en la palabra que son las capacidades las que se están destacando y que el prefijo “dis” se separa para transformar su referencia normativa por una que reevalúe el imaginario histórico que ha promovido la idea de inferioridad.