

**INFANCIA, DIVERSIDAD SENSORIAL Y DERECHO A LA CIUDAD:  
UNA PROPUESTA PARA CONSIDERAR LA DANZA COMO  
POÉTICA DEL HABITAR**

**Trabajo de grado para optar por el título de “Licenciada en  
Ciencias Sociales”**

**Autor**


**Laura Catalina Moreno Portillo  
Código: 2011260048**

**Tutor:**

**César Ignacio Báez Quintero**


**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de humanidades  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Línea de Educación Geográfica  
Bogotá  
2019**

## **Agradecimiento**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Advancing the knowledge</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 152</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	INFANCIA, DIVERSIDAD SENSORIAL Y DERECHO A LA CIUDAD: UNA PROPUESTA PARA CONSIDERAR LA DANZA COMO POÉTICA DEL HABITAR
<b>Autor(es)</b>	Moreno Portillo, Laura Catalina
<b>Director</b>	Báez Quintero, Cesar Ignacio
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 146. p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INFANCIA, DIVERSIDAD SENSORIAL, DERECHO A LA CIUDAD, HABITAR, DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo se ha propuesto de manera arriesgada, escudriñar en el seno de una ciudad productiva y acelerada buscando encontrar situaciones similares; niñas Sordas usuarias de Implante Coclear que tengan por actividad permanente la formación en Danzas. El acercamiento me iba permitir enriquecer la mirada de las niñas como actores sociales que posiblemente pasarían desapercibidas antes la mirada inquisidora de un investigador social. Sin embargo, yo no escatime esfuerzos en rebuscar en los hilos de colores del gran telar que se fue develando tras los vestuarios, el maquillaje y las tamboras. De este modo, fui hallando una excusa para reconocer el potencial de la Danza como objeto de estudio en el espectro del pensamiento geográfico que permite ampliar los horizontes para</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Conociendo lo desconocido</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 152</b>	

comprender cómo habitan el espacio los distintos actores sociales, principalmente los invisibilizados por los estándares de “normalidad” que se producen en los espacios reproducidos por el capital.

La búsqueda culminó con 5 niñas entre los 5 y 9 años de edad que me permitieron comprender cómo se vive y percibe un lugar desde el ser Danza... el espíritu que produce el elogio de la lentitud, disputa frente a los acelerados tiempos que vivimos.

En consecuencia, tejer Danza, primera infancia y diversidad sensorial, serán entonces los escalones de un primer ejercicio como investigadora social, futura docente de Ciencias Sociales, que debe estar al unísono con las nuevas subjetividades que emergen de la crisis de los discursos de las identidades resultado del emprendimiento, el mercado y el capital que habita los cuerpos y las mentes de nuestro siglo.


### **3. Fuentes**

Acero G, Arias S, Peña M, Pire L, Rodríguez A, Tapiero T, Torres A. (2016) En: Escena, cuerpo que en-seña Estado del Arte en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para Personas sordas. (tesis), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Angulo, Díaz y Noel M. (2015) Infancia y discapacidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos, (investigación). Universidad de la república. Uruguay

Bernal, La Importancia De La Danza Inclusiva En La Formación Docente, artículo, Corporación Universitaria iberoamericana, Colombia, 2016

Bisquerra, Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional, (artículo), Universidad de Barcelona, España, 2011

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Conocimiento al servicio</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 152</b>	

Blanco V, informe Final Proyecto Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda, (investigación), Corporación Universitaria iberoamericana, Colombia, 2018

Borja. (2011). Espacio público y derecho a la ciudad, Viento Sur Numero 116.

Bravo Z, (2018). El impacto de la danza para la inclusión educativa: el caso de un taller para niños y niñas con. Chile

Giglia, A. (2012) El habitar y la cultura: perspectivas teóricas y de investigación. Anthopos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Gómez, R. (2003). Discapacidades en la infancia (Tesis). Madrid.

Harvey, D. (AÑO) Derecho a La Ciudad (artículo)

Lefevre, L. (1968) El derecho a la ciudad, Editions Anthopos. Francia.

Martin C. (2017) Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículo y las actitudes de los profesionales y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de danza (Tesis doctoral), Universidad de Granada. España.


Mathivet y Sugranyes. (2010) Ciudades para tod@s Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias, (investigación), Hábitat International Coalition.

Ministerio de Cultura, (2014). Pensar con la Danza, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia, Bogota.

Noel, P. (2008) El sonido de los sentidos. infancia, sordera y psicofármacos, estudios sociológicos. EDITORIAL. Buenos Aires

Pulecio P, JUDITH BUTLER: UNA FILOSOFÍA PARA HABITAR EL MUNDO, (artículo), universitos Philosophica, Colombia,2011

Rodríguez Díaz, S. (2013): “Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial”. Revista Española de Discapacidad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Conocimiento al servicio</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 152</b>	

Romañach y Lobato, Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, Foro de Vida Independiente, 2005

Ruiz, R. (2015). Sistematización de la cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico La obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

Sarlé, Ivaldi y Hernández, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, (OEI), 2014

Tonucci. (1996) La ciudad de los niños. Italia.

UNICEF (2013) Estado mundial de la infancia: niños y niñas con discapacidad. Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia, Estados Unidos.

Villa F, Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008), (artículo), Universidad Complutense de Madrid, 2008

Yory, Del espacio ocupado al lugar habitado: Una aproximación al concepto de topofilia, (artículo), Serie Ciudad y Hábitat No. 12.


#### **4. Contenidos**

En el primer capítulo se delimita la investigación. justificación, formulación del problema: el objetivo general y los específicos y la pregunta problema.

El estado del arte que es un barrido bibliográfico multiseccular con algunas categorías indispensables para poder contrastar en los siguientes capítulos con las categorías centrales del proyecto de grado.

Las categorías en el estado del arte fueron discapacidad, primera infancia, sordo y arte.


En el marco teórico conceptual se hace el barrido teórico para proponer y analizar las categorías de análisis centrales de este proyecto de grado. Estas categorías son: diversidad sensorial, danza,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Construyendo la ciudadanía</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 152</b>	

habitar y derecho a la ciudad. En el marco metodológicos se determina el paradigma cualitativo que será utilizado para el desarrollo de esta investigación.

En el segundo capítulo se presenta la contextualización y caracterización del lugar en donde se hizo la practica pedagógica, la población y el desarrollo de la practica pedagógica y los alcances de esta durante el tiempo de desarrollo. El propósito de hallar a un número de familias que “viviera la discapacidad” saliendo del molde de situación trágica y traumática, fue el objetivo principal de este primer ejercicio investigativo, sin muchas pretensiones se busca recopilar información que trasciende la inclusión educativa, para sumergirse en el habitar la ciudad desde otras dimensiones, en este caso niñas Sordas usuarias de Implante coclear que se encontraran en proceso de formación en Danzas, que salieran al mundo gracias a la intermediación de sus familias, a demostrar que los tiempos en los que la discapacidad se encontraba reclusa y aislada habían terminado.

En el tercer capítulo se describe paso a paso la propuesta de intervención, del habitar al habitarte, las actividades y las reflexiones en torno a la mediación en los espacios que se desarrollaron a lo largo de la practica pedagógica. La caracterización de la población, niñas sordas en las edades de 6 y 7 años junto a sus mamás, y la experiencia que han tenido frente a la danza y la diversidad. A modo de cierre no académico se hace una pequeña reseña sobre la experiencia que he tenido como mamá de una niña sorda en primera infancia relacionando mi experiencia académica y personal con mi maternidad a lo largo de estos siete años.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Construyendo la ciudadanía</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 8 de 152</b>	

### **5. Metodología**

La investigación parte del paradigma cualitativo, dado que busca analizar un cuestionamiento que pasa por la infancia, el derecho a la ciudad y la emoción, por ello, se precisa un paradigma que permita realizar las reflexiones holísticas, permitiendo evidenciar las problemáticas, leer ciertas circunstancias de la primera infancia en algunos contextos, tan particulares como las realidades latinoamericanas y particularmente la colombiana. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

La etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

### **6. Conclusiones**

Las ciudades no son invenciones propias de la modernidad, como contenedoras ideológicas y reproductoras de prácticas culturales, han sido una invención anterior al alfabeto y la escritura, sin embargo, la influencia que esta tiene sobre la configuración actual de los sujetos, es más profunda que en cualquier tiempo de antaño. El tamaño, forma y sentido relacional actualmente enfrenta a los



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Conociendo lo desconocido*

*FORMATO*

*RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE*

**Código: FOR020GIB**


**Versión: 01**

**Fecha de Aprobación: 10-10-2012**

**Página 9 de 152**

sujetos a una multidimensional forma de Ser y habitar en y para el espacio, reproducido desde las lógicas del capital, cualquier resquicio cultural de índole premoderno o anticapitalista es cooptado por el capital, de formas sutiles, casi imperceptibles. Esta configuración enfrenta a los sujetos ante la paradoja de una identidad artificial constituida por el mercado global, en el que los espacios para la fragmentación son mínimas, por su carácter totalizante. Por tal motivo, escudriñar en la esfera de lo social, los diferentes actores en el espectro de la marginación se convierte en elemento vital de los análisis sobre el espacio, su racionalidad, así como su temporalidad, dicho espectro, empolvado por las capas de la estigmatización y la marginación se muestra como un fuente inagotable de posibilidades teóricas y discursivas.

La filiación al espacio habitado, o topofilias, como poética de dicho sentido relacional y situacional, de tintes culturales, ontológicos y políticos, permiten reflexionar sobre el modelo de sociedad y ciudad que impera en nuestros días. Cabe preguntarse sobre la naturaleza del espacio urbano, en su configuración socio-histórica y político-económica, dicha naturaleza no es congénita en sí misma sino susceptible al cambio constante, sin embargo, se legitima a través de la aceptación acrítica de su aparente innatismo. Dicho innatismo, puede ser develado por la participación activa de los sujetos, que son constituyentes del espacio percibido en la medida que sus acciones permiten constantes transformaciones, las resistencias que surgen desde el sentido de la habitabilidad, permite

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Construyendo la excelencia</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 10 de 152</b>	

otorgarle al sujeto el lugar en el mundo que le corresponde no como simple receptor de narrativas, sino como creador constante de otras.

Las infancias diversas como territorio de resistencias a la objetivación totalizante de la modernidad que subyace de la reproducción del capital, se convierte en imperativo en los análisis sobre los escenarios invisibilizados por la ideología de la normalidad en nuestra sociedad. Las percepciones de tinte cuantitativas frente a las infancias limitan su potencial creador, al ser estatzadas y estilzadas hacia modelos ideales de sociedad basados en el progreso y la linealidad histórica. La diversidad que expide justamente divergentes y disímiles posibilidades de creación que disten de dicha linealidad positivista. El arte en este sentido adquiere un protagonismo en la medida que muestra luces sobre la esencia misma del espíritu de nuestro tiempo y su irracional actuar.

La danza como componente del arte antes mencionado, en su naturaleza de tiempo y espacio, así como de sentido, imagen y forma, recoge la importancia de abordar las experiencias basadas desde las emocionalidades y sensibilizadas corporizadas en las infancias territorios de resistencias. La danza, como movimiento, lenguaje y simbolismo, recrea mundos posibles, desdibujando la rígida estructura de las subjetividades e identidades artificiales producto de la mercantilización de la vida.

La imaginación, como componente en la creación de la danza, debe propender por la búsqueda de caminos disímiles ante la hegemonía imperante.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Construyendo la ciudadanía*

*FORMATO*

*RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE*

**Código: FOR020GIB**

**Versión: 01**


**Fecha de Aprobación: 10-10-2012**

**Página 11 de 152**

El pensamiento geográfico debe expandir las posibilidades discursivas en el auge de la inclusión social, en el reconocimiento de las minorías como sujetos yuxtapuestos en la amalgama social, dichas minorías, étnicas, lingüísticas, culturales, etc, son epicentro de las reflexiones sobre nuestra praxis geográfica y pedagógica en permanente trasgresión.

El cuerpo como contenedor de emocionalidades y sentimientos, no debe subyugarse a la instrumentalización de la razón academicista, ni la binariedad cartesiana, que se encuentra sumergida en un no retorno. El cuerpo como posibilidad, retoma las reflexiones sobre sus diferentes formas de condicionamiento y disciplinamiento desde el ámbito de lo productivo. La danza, el juego y la imaginación, no se debe reducir exclusivamente a las tempranas edades, por el contrario para sanar las heridas del progreso y el vacío emocional, la imaginación debe estar en el centro del debate sobre la sociedad enferma que configura la neoliberalización del cuerpo en el que la imaginación se aminora a medida que se expande el mercado. La posibilidad del juego, las evocaciones, sentimientos y sensibilidades debe hacer parte de los debates académicos de nuestros días.

Se debe procurar crear escenarios institucionales, escolares y comunitarios, que permiten dar fluidez al arte como cohesionador social, no relegado a los artistas profesionales y a los centros de formación especializados, sino como un eje que transversalice desde lo familiar, lo barrial, hacia lo local y nacional. Tampoco apartado a una edad específica, sino a los diferentes ciclos de vida, vistos como un todo integral e inteligible. La escasa posibilidad de acceder a escenarios de formación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Construyendo la excelencia</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 12 de 152</b>	

artística sobre todo en las clases sociales más vulnerables contrasta con la realidad de una sociedad que carece de inteligencias emocionales para subsanar y canalizar sus sentimientos más profundos. Como resultado nos encontramos ante una sociedad, insensible frente al reconocimiento del otro, absorbido antes las violencias físicas, simbólicas y culturales, y la guerra como condicionante de las relaciones, imaginarios y cosmovisiones sociales.

<b>Elaborado por:</b>	Moreno Portillo, Laura Catalina
<b>Revisado por:</b>	Báez Quintero, Cesar Ignacio

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	03	2020
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	14
1. CAPÍTULO: PRIMERA INFANCIA, DIVERSIDAD FUNCIONAL Y DERECHO A LA CIUDAD: LA DANZA COMO POÉTICA DEL HABITAR UNA REFLEXIÓN DESDE LA EMOCIONALIDAD Y LA SENSIBILIDAD.....	17
1.1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	17
Justificación .....	17
Delimitación de la investigación.....	20
Formulación del problema: .....	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos: .....	20
1.2. ESTADO DEL ARTE.....	21
Primera Infancia y discapacidad .....	22
Sordo y arte .....	30
Habitar y derecho a la ciudad.....	38
1.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	48
1.3.1. Diversidad Sensorial: .....	49
1.3.2. Danza .....	65
1.3.3. Habitar.....	92
1.3.4. Derecho a la ciudad:.....	104
1.4. MARCO METODOLÓGICO.....	117
2. CAPÍTULO.....	121
2.1. CARACTERIZACIÓN.....	121
3. CAPÍTULO.....	126
3.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DEL HABITAR AL HABITARTE.....	126
3.1.1. MANOS A LA OBRA.....	128
3.2. Bailar como si nadie estuviera viendo .....	130
3.3. A MODO DE CIERRE -NO ACADÉMICO- (Reflexión autobiográfica como madre y la vivencia de la diversidad) .....	133
BIBLIOGRAFÍA .....	147
ANEXOS .....	149

## INTRODUCCIÓN

Siempre pensé en la Danza como un acto de libertad. El caminar por las calles céntricas de Bogotá y encontrar un grupo de músicos que incitaban a bailar a personas que sin conocerse y sin establecer ningún tipo de vínculo comunicacional más allá que el cuerpo al unísono con la música, retrataba en mi la imagen de una ciudad alegre y colorida, que hacía borrar momentáneamente la Bogotá lluviosa, desigual, insegura y corroída por el desarrollo territorial alineado con las tendencias globales. La estética, la belleza y la virtud de los espacios que habitamos se reducen a la majestuosidad de lo arquitectónico; siempre he pensado que por más portentoso que pudiera llegar a ser, no deja de ser ajeno a nuestra cotidianidad, a nuestras acciones y mucho menos a nuestras emocionalidades como actores activos dentro de la vida social. En pocas palabras no deja de ser espacio concebido, creado para la reproducción acrítica de quienes lo perciben. Quizás por esto, más allá de los cambios físicos del centro, los nuevos parques, las vías en reparación, me cautiva la idea de ver sonreír a través de la danza espontánea en las calles, un escenario de posibilidad de entender el espacio como contenedor de infinitas creaciones subjetivas.

Agarrada de la Mano de Salomé, mi hija, me deleitaba también observar cómo ella se quedaba concentrada viendo a las parejas, en su mayoría compuesta por ancianos y niños, que bajo el casual jolgorio del septimazo, se abrigaban en un manto de cuerpo y movimiento ante las miradas cotidianas. A principios del año 2018, ella comenzaba a experimentar sus

primeros pasos en la Danza, habiendo tenido ya, la oportunidad de presentarse en público un par de veces. Sorpresivamente, había participado con tal naturalidad que me avergoncé por el prejuicio de creer que la posible timidez escondida en su ser iba a crear una barrera entre el público y ella, cuestión que pudo haber opacado su presentación. No ocurrió, por el contrario, pese a percibir el sonido de diversas formas a través de su Implante Coclear logró una concordancia entre el movimiento y el ritmo que elevó mi orgullo a niveles desconocidos. Por otra parte, en cuanto a la investigación social, es evidente que ésta cumple un rol fundamental en la desnaturalización de las relaciones sociales actuales, es decir, el rol del observador no debe tener como fundamento la legitimación del orden como elemento fundacional, sino al contrario, es en la develación de las contradicciones, paradojas e injusticias en las que recae la responsabilidad como pensador social y docente. ¡Cuan desgracia para nuestro tiempo aquellos docentes que son impulsados por la circunstancialidad, la linealidad histórica, el progreso occidental!, por el contrario, el docente en formación y en ejercicio debe velar por construir pensamiento decolonial arduo y constante, identificar en el seno de la alteridad nuevos sujetos que visibilicen en la palestra las contradicciones sociales anteriormente mencionadas.

Me propuse entonces de manera arriesgada, escudriñar en el seno de una ciudad productiva y acelerada buscando encontrar situaciones similares; niñas<sup>1</sup> Sordas usuarias de Implante

---

<sup>1</sup> El haber trabajado únicamente con niñas, más que un interés o preferencia de género, se debió a que el porcentaje de niñas con implante coclear, excede considerablemente el número de niños que usan este soporte auditivo, en las terapias integrales es frecuente encontrar que la población beneficiaria es en su mayoría femenino. Lo anterior sin mencionar que quienes asisten a clases de danza son todas niñas, posiblemente por el prejuicio frente a esta actividad y la consideración de “ser un arte para niñas”, debate que posiblemente podría ampliarse en un posterior ejercicio investigativo.

Coclear que tengan por actividad permanente la formación en Danzas. El acercamiento me iba permitir enriquecer la mirada de las niñas como actores sociales que posiblemente pasarían desapercibidas antes la mirada inquisidora de un investigador social. Sin embargo, yo no escatime esfuerzos en rebuscar en los hilos de colores del gran telar que se fue develando tras los vestuarios, el maquillaje y las tamboras. De este modo, fui hallando una excusa para reconocer el potencial de la Danza como objeto de estudio en el espectro del pensamiento geográfico que permite ampliar los horizontes para comprender cómo habitan el espacio los distintos actores sociales, principalmente los invisibilizados por los estándares de “normalidad” que se producen en los espacios reproducidos por el capital.

La búsqueda culminó con 5 niñas entre los 5 y 9 años de edad que me permitieron comprender cómo se vive y percibe un *lugar* desde el *ser* Danza... el espíritu que produce el elogio de la lentitud, disputa frente a los acelerados tiempos que vivimos.

En consecuencia, tejer Danza, primera infancia y diversidad sensorial, serán entonces los escalones de un primer ejercicio como investigadora social, futura docente de Ciencias Sociales, que debe estar al unísono con las nuevas subjetividades que emergen de la crisis de los discursos de las identidades resultado del emprendimiento, el mercado y el capital que habita los cuerpos y las mentes de nuestro siglo.

# **1. CAPÍTULO: PRIMERA INFANCIA, DIVERSIDAD FUNCIONAL Y DERECHO A LA CIUDAD: LA DANZA COMO POÉTICA DEL HABITAR UNA REFLEXIÓN DESDE LA EMOCIONALIDAD Y LA SENSIBILIDAD**

## **1.1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### **Justificación**

Investigar será siempre una actividad provocadora, transgresora e inquietante. Los distintos lugares de enunciación de los diversos actores sociales, así como los propósitos de la investigación, están estrechamente relacionados en tanto observador y observado, dicha relación no es neutral ni natural, ya que habrá siempre una mediación tanto ideológica como academicista que buscará blindar de legitimidad científica su carácter de veracidad.

Es en esta media, que la investigación social se convierte en presa fácil de la incitadora intervención del saber en los anaqueles de la tradición teórica. Por tal motivo se deben asumir nuevos riesgos, llevar la observación hacia donde no ha llegado la vista de la investigación hegemónica, si bien se torna en un acto irreverente, permite visibilizar en los debates nuevos actores sociales, cuya relevancia depende del lugar desde el cual se capturan las imágenes de los fenómenos sociales.

De tal manera, abordar la primera infancia, como actor emergente en el cual recaen distintos niveles de responsabilidad desde lo estatal, multi estamental, hasta el núcleo más cercano, el familiar, entre muchos otros, da cuenta que la intersectorialidad de dicho actor debe ser epicentro del debate de lo que somos como sociedad, y de los discursos circundantes entorno a los primeros años de vida, momento crucial en el cual se establecen las conexiones neuronales, lingüísticas, biológicas, sociales y culturales, así como formas particulares de ver y leer el mundo que les rodea.

Sin embargo, el radio de complejidad al observar la primera infancia se amplía en cuanto a la emergente lectura de las infancias diversas, las cuales se inscriben bajo el amparo de los derechos humanos en el que se reconocen identidades movibles y cambiantes, así como alteridades como la afrocolombianidad, la infancia campesina, la infancia que escapa a los cánones de feminidad/masculinidad, las infancias en el seno de la diversidad funcional/discapacidad, concepto cada vez más en desuso por las propias comunidades alrededor de problemáticas comunes, etc. Dicha descripción, quizá superflua, permite comprender que sobre la primera infancia se deben desbordar los análisis cuantitativos, sobre los índices de natalidad/mortalidad, picos de epidemias, el analfabetismo, entre otros discursos hegemónicos que limitan y restan valor a la riqueza de la infancia como objeto de estudio.

La primera Infancia Sorda, aparece tras los metarrelatos sobre los análisis de nuestro tiempo reciente, la globalización, el libre mercado, el Estado Mínimo, la tercera Vía, calentamiento global etc, para conformar una forma sutil y menos rígida de investigar desde las

emocionalidades y las sensibilidades que caracterizan la cotidianidad de un grupo de niñas Sordas usuarias de Implante Coclear que distan de los problemas geopolíticos recientes, para adentrarnos en un mundo menos gris y más policromático, muestra de la diversidad que aparece cuando con el sonido de la música y el movimiento de la danza se entretajan nuevas e inquietantes formas de comprender los fenómenos que ocurren en sociedad, que el acelerado tiempo de la competitividad y la productividad nos impide ver.

La riqueza de tintes policromáticos que conjuga la Danza, la primera infancia y la diversidad funcional es un primer ejercicio investigativo que permite aproximarse a lo no visto desde la comprensión de la producción del espacio social, en el cual los actores se reducen a la pasividad que los espacios concebidos crean y reproducen, sin embargo, la aproximación a dichos actores aparentemente “invisibles” y sus familias posibilita nuevas formas de investigar en torno a cómo se vive y se percibe la diversidad sensorial en nuestra sociedad. La danza, cuerpo y movimiento, eje del habitar el espacio, dicho acto, aparentemente ambiguo dota de sensibilidad la existencia de un grupo de niñas, fuente de inspiración del presente trabajo.

Es pertinente entonces, encontrar nuevos escenarios en la investigación y la formación docente, pues, en los discursos y actores marginados del aula universitaria se esconden infinitas posibilidades, dignos de resaltar y visibilizar, para otorgarles el lugar que merecen, así mismo, la pertinencia radica en cuanto a que desde los estudios geográficos se amplían los radios de percepción sobre la estructura del espacio social al cual estamos sujetos. La

invitación es entonces, a proseguir en la búsqueda de nuevos elementos que permitan ampliar y enriquecer la mirada y sensibilidad frente al mundo que nos rodea.

### **Delimitación de la investigación**

A continuación, se presentará el alcance de este proyecto de investigación, enfocado en entender cómo a través de la danza las otras infancias aprenden a habitar la ciudad. Se parte de la diversidad funcional, porque nos permite hacer una reflexión pensando otras maneras de acceder a la urbe. Por lo anterior, relacionar la danza y el habitar, se constituye en un reto. En otras palabras, permitirse soñar con un tránsito que vaya del habitar al habitarte, teniendo como posibilidad las relaciones corporales que emergen de la esencia misma de la danza.

### **Formulación del problema:**

Pregunta de investigación:

¿Es posible que la primera infancia vista desde la diversidad funcional, pueda tener derecho a la ciudad, por medio de la danza como uno de los caminos que le permite habitarla?

### **Objetivo General**

Analizar cómo es posible habitar por medio de la danza la ciudad, en la primera infancia vista desde la diversidad funcional.

### **Objetivos Específicos:**

1. Identificar las otras infancias a partir de la diversidad funcional.
2. Establecer la relación entre primera infancia y diversidad funcional.
3. Determinar si es posible el derecho a la ciudad en la primera infancia, partiendo de la diversidad funcional.

4. Valorar la danza como una forma de habitar la ciudad para aquellas otras infancias.

## **1.2. ESTADO DEL ARTE**

Para adelantar la búsqueda de trabajos e investigaciones que dan cuenta de la infancia en condiciones excepcionales, se decidió establecer cinco categorías que abordan la primera infancia, la discapacidad, Sordo, Arte y habitar, así mismo, fue necesario revisar fuentes institucionales como organizaciones nacionales e internacionales que proveen ayuda y apoyo a niños, -UNICEF, para mencionar alguna- y académicas como universidades y centros de investigación que producen información especializada, en este ítem fue necesario ampliar la búsqueda del nivel local-nacional al internacional, ello debido a que a nivel nacional es escasa la producción que aporte a los campos establecidos, así, una de las primeras conclusiones es que en España y algunos países del sur de América como Argentina y Uruguay hay una amplia producción en lo referido a infancia, discapacidad y diversidad sensorial, de ello se da cuenta a lo largo del documento.

Para la elaboración del presente balance, se trabajó a partir de la matriz que se anexa al final de la investigación (Anexo 01) en la cual se fue consignando de manera organizada la información encontrada y cuya lectura transversal es el resultado que se presenta a continuación, el cual brinda una idea de los avances que se han desarrollado en estos campos. Debido al volúmen de información encontrada, se tomó la decisión de hacer un filtro de documentos que estuviera en sintonía con la investigación propuesta y observar los alcances que en dichos campos se han realizado, de tal manera se estableció la búsqueda así: 1. Primera infancia y discapacidad, 2. Sordo y Arte y 3. Habitar y el derecho a la ciudad.

## **Primera Infancia y discapacidad**

Se encuentran en primer término cinco fuentes que hacen referencias a lo académico, institucional, a lo clínico y lo gubernamental buscando precisar qué se entiende por primera infancia.

En primer lugar, se encuentra el trabajo realizado en Madrid por Raquel Gómez Casares (2003), médica pediatra, con su Trabajo de investigación titulado *Discapacidad en la infancia*, en este, se encuentra las diferentes definiciones de discapacidad, se habla desde la niñez, partiendo del enfoque médico se habla de primera infancia como edad pediátrica. Las estadísticas prevalecen dando prioridad a los datos generales en porcentajes, estos datos son dados por las diferentes instituciones estatales que se encargan por medio de censos, en su mayoría, determinan la cantidad de población en condición de discapacidad.

En el texto de Gómez Casares, se entiende la *Discapacidad* como (para la CIE-10 clasificación internacional de enfermedades) cualquier restricción o falta de capacidad (como consecuencia de una deficiencia) para llevar a cabo una actividad de la manera o con el nivel considerado como normal para un individuo en su situación sociocultural específica. El NHIS (National Health Interview Survey Homepage) hace referencia a la condición de estar limitado por una condición de salud mental o física crónica, en el tipo o cantidad de actividades que una persona se supone que puede realizar. Se suele hacer referencia a las actividades principales usualmente asociadas al grupo de edad de la persona. Esas actividades son juegos comunes en niños menores de 5 años, escolarización en niños y adolescentes de 5 a 17 años. En el grupo de edad entre 5 y 17 años se clasifican en términos de capacidad de

ir al colegio, y si tiene limitada una actividad, se diferencian según la capacidad para el autocuidado. Para la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud) indica los aspectos negativos de la interacción del individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (ambientales y personales). Incluye déficits, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Por esto pasan a identificarla con la limitación en la actividad, que es la dificultad que puede tener un individuo para realizar actividades. Abarca desde una limitación muy leve hasta una grave en cantidad o en calidad, en la realización de una actividad, comparándola con la manera, extensión o intensidad que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud.

De otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, publicó en el 2013 el *Informe Estado Mundial de la Infancia 2013 Niños y Niñas con Discapacidad*, allí señala que las necesidades que se dan en la primera infancia en condición de discapacidad cambia y transforma la realidad del niño desde su contexto y desarrollo. Una cosa es la definición general de infancia, y otra es la definición de la primera infancia en condición de discapacidad a pesar que lo requerimientos para un desarrollo óptimo sean los mismos.

Respecto a la importancia que se le da en la UNICEF a la medición por medio de la evolución para cuantificar la discapacidad, expertos en la medición de la Discapacidad infantil están de acuerdo en que las medidas de exploración, (como las entrevistas de las diez preguntas filtro), necesitan un seguimiento con valoraciones realizadas en profundidad. La diversa naturaleza y gravedad de las discapacidades, junto con la necesidad de aplicar definiciones y medidas específicas según la edad, complican aún más los esfuerzos de recopilación de datos.

Además, la mala calidad de los datos sobre la discapacidad infantil procede en algunos casos de un mal entendimiento de lo que es la discapacidad en los niños, y en otros, del estigma o la insuficiente inversión en la mejora de medidas.

Un marco para examinar la salud y la discapacidad dentro de un contexto más abierto que tenga en cuenta los obstáculos sociales es la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) (p.116). Esta clasificación trata la discapacidad de dos modos fundamentales: a) como una cuestión de la estructura y las funciones del cuerpo, y b) en términos de participación y actividad de la persona. La discapacidad, como la define la CIF, forma parte de la existencia humana. La definición de la CIF normaliza de manera efectiva la discapacidad, al desviar la atención de la causa al efecto y admitir que todas las personas pueden sufrir algún tipo de discapacidad. La definición de la CIF también reconoce que el funcionamiento y la discapacidad se dan en un contexto, y que por lo tanto lo coherente es calcular no sólo los factores corporales sino los sociales y medioambientales (Casares, 2003, p. 63).

Aunque existe un acuerdo general en que la definición de discapacidad debería incorporar factores médicos y sociales, la evaluación de la discapacidad es predominantemente médica, con un enfoque particular en las discapacidades físicas o mentales, la cultura también desempeña un papel importante. La interpretación de lo que puede ser considerado un funcionamiento “normal” varía según el contexto e influye en el resultado de la medición. La consecución de ciertos objetivos no solo varía entre los niños, sino que difiere asimismo según la cultura. A los niños se les puede estimular para que experimenten nuevas actividades

en las diferentes etapas del desarrollo. Por ejemplo, un estudio demostró que el 50% de las niñas y los niños de las zonas urbanas en la India “sabían usar una taza” cuando tenían alrededor de dos años y medio de edad, mientras que en Tailandia los niños conseguían eso mismo a los 10 meses aproximadamente. Por lo tanto, es importante hacer una evaluación de la población infantil, contrastando los valores referenciales apropiados a las circunstancias y costumbres locales.

Para el caso Latinoamericano, se registra en Uruguay (2015) por parte del grupo de estudios sobre discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, la investigación *Infancia y discapacidad, una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. En este trabajo el concepto filosófico de infancia y normalidad, se abordan como una construcción social.

La ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. [...] la anormalidad es el otro de la norma, el desvío es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad es el otro de la salud. (Rosato & Angelino, 2009, p.115)

Nada hay de natural en la discapacidad, tal como se ha planteado desde el modelo social. Legitimar estos supuestos implica, por un lado, una reproducción des-objetivada de los preceptos que orientan el modelo médico de la discapacidad y por el otro, “contribuir a generar relaciones de poder que ubican al nosotros en un pedestal con relación a los otros

que se configuran como cuerpos, sensaciones y percepciones fuera de la norma”. (Angulo et al, 2015, p. 17)

En la investigación la Infancia fue a la vez una aprehensión oscura de nuestra clase, de nuestro condicionamiento social a través del grupo familiar y una superación ciega, un torpe esfuerzo para arrancarnos de ella [...] En ese nivel se encuentran los gestos aprendidos y las funciones contradictorias que nos oprimen y nos desgarran. [...]. Superar todo eso es también conservarlo. (Sartre, 2000, p. 88)

Se considera necesario tomar este concepto de infancia de la filosofía francesa, ya que, por un lado, sugiere reflexionarla como una parte del curso de vida, cuando los niños y niñas no son vistos ni como ángeles ni cómo demonios, sino como sujetos en proceso de aprehensión de formas de ser y estar en sociedad, que transitan singularmente por procesos de sociabilidad interiorizando —según sus ritmos, posibilidades y potencialidades— las apropiaciones de su época, espacio territorial, condición de clase y de género, entre otras. Asimismo, permite generar un constructo teórico esencial como para mediarlo con aspectos más pragmáticos que contextualizan a la infancia a través de los marcos normativos internacional y nacional, en particular a través de la Convención que dio lugar a los Derechos del Niño.

Por lo tanto, la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. “Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que

transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años” (Unicef, 2005, p. 67). Este estado y condición de la vida tiene su marco teórico en los procesos de sociabilidad mencionados, con fuerte hincapié en la dualidad interiorización de lo externo y exteriorización de lo interno.

A su vez, resulta clarificador lo planteado por Unicef respecto a los procesos de sociabilidad entendidos según tiempo histórico, espacio territorial, contexto de clase, etc., siempre teniendo como premisa la contención, el aprendizaje y el crecimiento de cada niño y niña en espacios que les brinden seguridad. De esta manera se advierte que tanto los planteamientos filosóficos esenciales como sus materializaciones en los marcos normativos internacional y nacional reconocen una infancia activa, sujetos de derecho con plena capacidad y potencialidad de ampliar sus derechos (más si los entienden vulnerados), de participar en sociedad dando su mirada y opinión como niños y niñas en procesos de sociabilidad. El reconocimiento de esta infancia nutre el marco teórico que da sustentos fundamentales no sólo para comprender la infancia como etapa concreta del curso de vida, sino también como protagonista activa en su condición de sujeto de derecho y ya no más objeto de asistencia. La discapacidad como categoría analítica trabajada por el Gedis se nutre de la perspectiva del modelo social, que permite trascender miradas unilineales y clásicas propias del modelo médico. En este sentido, la discapacidad es entendida como una construcción social basada en términos de desigualdad, donde las líneas demarcatorias entre normalidad y anormalidad responden a posturas etnocéntricas (Angulo et al, 2015, p. 15).

Urge reconocer entonces el carácter social y no natural de la discapacidad, para superar perspectivas hegemónicas que se continúan produciendo y reproduciendo en estas sociedades. Por su parte, el modelo médico refiere a posturas rehabilitadoras y normalizadoras, basadas en cuerpos deficitarios que requieren reparación. Se entiende que el modelo social reconoce a los sujetos como sujetos de derecho, con posibilidades de ampliar sus derechos, mientras que el modelo médico remite a los sujetos como objetos de asistencia, los cosifica para su reparación, los ubica en una condición de desigualdad natural. discapacidad y modernidad la discapacidad como construcción social hunde sus raíces en la superación de la producción de la alteridad con base en la desigualdad.

Etimológicamente, la palabra discapacidad remite a la ‘*falta de*’ (*dis*) lo que se entiende como capacidad en las sociedades modernas y, por ende, remite al sujeto y no a la sociedad. Esta forma de nombrar ya deja planteado un punto de partida disímil a la hora de conjugar formas y contenidos en torno al tema. No es lo mismo nombrar reconociendo la desigualdad que generan las sociedades modernas en sujetos concretos que remitir las ausencias a las singularidades, desconociendo el telón de fondo que las provoca. (Angulo et al, 2015, p. 15).

A nivel Nacional, la Organización Gubernamental Colombiana (2013), publica el documento *Discapacidad en la primera infancia: una realidad incierta en Colombia*. Las tres entidades encargadas de dar cifras en Colombia respecto a la situación de niños en condición de discapacidad es totalmente inexacta, dado que cada una de las fuentes arroja datos de manera diferente y dista uno de la otra, no permitiendo tener la información necesaria para saber exactamente que niños en Colombia tiene algún tipo de discapacidad en qué zonas del país y

en qué condiciones, por lo tanto esto hace aún más difícil la tarea para la elaboración de políticas públicas que den prioridad a esta población en los distintos lugares de Colombia. Por lo tanto, en Colombia se puede tener claro que necesita la primera infancia en condición de discapacidad, pero no se tiene ni la organización ni la voluntad política para dar la condición ideal en educación y calidad de vida a esta población.

En este marco, la Discapacidad en la primera infancia: es una realidad incierta en Colombia, en general, se ha abordado históricamente desde varias perspectivas. Desde un punto de vista médico biológico se asume como un problema individual derivado de una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere, igualmente, cuidados médicos individuales. Desde una perspectiva social se entiende como un conjunto de condiciones, generalmente creadas por el entorno, que dificultan o impiden la participación de las personas con capacidades diferentes en las diversas actividades de la vida social. Una tercera visión, derivada de la Gestión Social del Riesgo, la plantea como un riesgo universal al que están expuestas todas las personas, de modo que no se trata de una característica que marque su diferencia, sino de una condición inherente a todos los seres humanos.

De la revisión de estos enfoques surge el modelo biopsicosocial, actualmente propuesto por Organización Mundial de la Salud (OMS) en la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* –CIF. De acuerdo con este modelo, la discapacidad “engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación”, por lo que se trata de “un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social”. La discapacidad es, entonces, “una

interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales”, de manera que más que una condición de las personas, es un concepto relacionado con su desenvolvimiento en el entorno de acuerdo con sus características físicas, psicológicas y de salud. Desde esta visión, “es posible establecer un lazo entre los distintos niveles (biológico, personal y social) que sustentan la discapacidad y desarrollar políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos”. Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) Encuesta nacional de calidad de vida (ECV) Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS).

Este panorama permite afirmar que las discapacidades predominantes en la primera infancia son aquellas asociadas al movimiento y el desplazamiento, el habla y la realización de actividades con asistencia, lo cual coincide en general con las mayores deficiencias asociadas al sistema nervioso, el movimiento de extremidades y el alto porcentaje de afectación en la voz y el habla que muestra el RLCPD. No obstante, no se puede dar una cifra certera en términos absolutos ni proporcionales sobre la prevalencia de estas discapacidades en la primera infancia, debido a que cada fuente arroja estimaciones totalmente diferentes; tampoco se pueden derivar conclusiones acerca de los demás tipos de discapacidad debido a que los resultados varían significativamente entre las fuentes.

### **Sordo y arte**

En primer lugar, se encuentra el trabajo realizado por María Noel Miguez Passada en el año 2018, en Buenos Aires, denominado *El sonido de los sentidos. Infancia, sordera y psicofarmacos*, en el demuestra que la opresión oralista, dificultad al acceso a la lengua de

señas de las infancias sordas, llevando a la deconstrucción de las visiones sobre la sordera los cuerpos y las emociones. Prima en su investigación un modelo socio antropológico de la sordera, ante el aislamiento impuesto por el oralismo a partir de interacciones cara a cara, las personas sordas de los diferentes rincones del mundo se agruparon desarrollando particulares lenguas de señas (Massone, 2010).

La sordera es concebida como una particularidad biológica que no implica una obturación de las capacidades, sino que propicia un modo de comunicación principalmente visual. El silencio desde esta mirada, es un muro arbitrario, edificado desde la incompreensión de la sociedad oyente y el modelo clínico terapéutico. Contrariamente a la concepción, para las comunidades sordas, el mismo constituye un mundo significativo, cargado de conexión que permite el despliegue de la sociabilidad de las personas sordas y el acceso a una cultura propia que favorece el desarrollo de una identidad positiva y generadora de orgullo, tanto en atributo de pertenencia potencial o real a una comunidad lingüística minoritaria (Miguez, 2018, p. 11).

La impronta civilizadora de la segunda mitad del siglo XIX, con la modernidad como sustento para la emancipación de los sujetos, terminó unidireccionalizando las miradas y polarizando en dualidades a todo aquello que no entraba dentro de la norma. Así, la dualidad impuesta por el saber médico entre salud-enfermedad ubicada a la sordera como enfermedad-anormalidad, digna de ser reparada. Y hacia allí se fueron orientando las prácticas médicas y pedagógicas para las personas sordas, más allá, algunos sordos continuaron reivindicando "su normalidad" a través de la lengua de señas como forma de ser y estar en el mundo. Tal

como plantea Benvenuto (2011) , estos médicos y pedagogos del siglo XIX orientaron sus miradas hacia las infancias sordas, intentando dilucidar los efectos de la sordera en correlato con las capacidades intelectuales (Miguez, 2018, p. 37). Entre 1998 y 2005, los estudios orientaron en torno a la " Deaf Culture", Cultura Sorda, en tanto era la lengua de señas lo que identificaba a este colectivo y compartían en sus particularidades, pero también lo trascendía como criterio de afiliación a un grupo cultural. (Schmitt, en Benvenuto y Seguillon, 2013).

En este sentido, la "Deaf Culture" da cuenta de una forma de ser y estar en la sociedad, la cual no solo implica una lengua específica ( la de señas en esta situación concreta) sino una forma de hacer arte particular a través de la pintura, la música, entre otras, de aprehensión del mundo, esto ubica a las personas sordas en un lugar de apropiación de su lengua, su espacio comunitario, sus formas de vincularse entre pares y con los oyentes (Miguez, 2018, p. 39).

Finalmente para la Miguez, los Cuerpos y las emociones del sujeto están directamente interpelados en la infancia sorda mediada por los procesos de medicalización y los actos de medicar como forma de disciplinar sus cuerpos, de aquietar sus movimientos (Miguez, 2018, p. 49).

El movimiento de los cuerpos infantiles no es una novedad, sino más bien un redescubrimiento y hoy día, una falta de disciplinamiento. Desde la Antigüedad se planteaba el orden del movimiento de una forma conveniente y racional. La imagen de cuerpo ajustada a los contornos de una identidad que se va deshilachando a través de mecanismos que le

permiten ser y estar en sociedad. He aquí un “cuerpo normal” que produce y reproduce la lógica hegemónica, pero que dista, también, de la generalidad, en tanto normalidad traspasada a un ideal de cuerpo sin movimiento, cuerpo disciplinado, cuerpo civilizado (Miguez, 2018, p. 50).

El cuerpo es pues, un colectivo jerárquico que sirve, mediante luchas de poder y comprensiones recíprocas a las que está sujeto, un testigo de la realidad en su completud. (Lévine y Touboul, 2002: 21). (Miguez,2018,p50)

Esto permite inferir que la mirada naturalista jerarquiza al cuerpo, lo estructura, lo ordena a partir de clasificaciones, en lugar de permitir que subsista una multiplicidad diversa.”En lugar de visualizar la pluralidad del cuerpo, lo lleva inmediatamente a la unidad, al cuerpo uno” (Miguez, 2018, p. 51).

El cuerpo propio del Sordo hace a su concreción, a su realidad, a su normalidad. Es recién en la conjunción con las otras dos dimensiones ontológicas que propone Sartre con las que este cuerpo propio del Sordo queda interpelado en su ser como un cuerpo propio “diferente” al cuerpo propio “ideal”(Miguez, 2018, p. 60). Según Melucci (2016), el cuerpo manifiesta lo que en la naturaleza aparece como lo humano, siendo objeto de toma de conciencia y de cambio. Pero ello, no implica una racionalidad orientada a fines, sino que se moviliza a partir de necesidades que contiene y manifiesta. Así, el cuerpo es “el canal de la comunicación afectiva y permite un contacto con el otro que tiene la tonalidad y acentos no siempre traducibles al lenguaje y a los ritos del intercambio social” (Miguez, 2018, p. 37). Es, al mismo tiempo, el lugar de la unicidad. De esta manera, las experiencias singulares

(“internas”) se comunican parcialmente, a partir de códigos que se comparten y que son genéricos. Esto resulta parte sustancial para la delimitación metodológica que aquí se presenta (Miguez, 2018, p. 62).

Posteriormente, se hizo revisión al documento de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que con un equipo de tres mujeres coordinadoras: Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández, en el año 2014, en Madrid, lanzó el documento *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. En este se encuentra como durante la primera mitad del siglo XX, se produjo una confluencia de pensamientos y acciones en torno a la infancia, el arte y la educación, que no se detuvo hasta el presente. Un proceso por el cual la infancia comenzó a ser considerada por la sociedad como la esperanza para un mundo en crisis; las instituciones educativas, el medio para concretar esa esperanza, y el arte, una posibilidad de cambiar la educación en pro del fortalecimiento de los procesos de humanización (Sarle, et al, 2014, p. 14).

Desde el documento se permiten acotar algunas reflexiones frente a las Infancias y Educación Artística: recogiendo algunas líneas como:

Cuando vuelve mi hijo del jardín de infantes, tiene olor a un mundo simple de plastilina y galletitas; viene con olor a escuela. Trae colores en los ojos y migas por todos lados. Papelitos en los bolsillos y otras evidencias de toda una tarde con otros niños y con sus maestras. Ese recinto, que no visito desde la infancia, me gustaría vivirlo otra vez. Una tregua de crayolas y papel garbanzo y música y collage y tizas y tijeras desafiladas...(Mamá de Lucía, 1991) (Sarle *et al*, 2014, p. 14)

En pro de la mejora de la calidad de la educación dirigida a la primera infancia es necesario considerar que la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, ampliando significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias.

Al mismo tiempo, desarrolla habilidades para la transformación, mediante el uso de los diferentes lenguajes artísticos en la producción de creaciones propias (Sarle et al, 2014, p. 20).

Atendiendo estos imperativos de la sociedad posmoderna junto con las características que identifican a sus múltiples infancias, las autoras plantean una serie de interrogantes:

¿Qué significa ser niño o niña en la época contemporánea? ¿Las formas de aprehender el mundo que los rodea se han modificado? ¿Qué características debería tener la educación en la primera infancia para contemplar las necesidades de los niños y las niñas, y cumplir al mismo tiempo con los objetivos de una sociedad que se propone transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones? ¿Qué lugar deben ocupar el arte y la creatividad en esta primera educación? (Sarle et al, 2014, p.20)

El término estereotipo alude a «rigidez convencional. Falta de flexibilidad conceptual, falta de creatividad. Repetición de un mismo signo o patrón con un propósito determinado». (Balada Terradellas, 1984). Los estereotipos están presentes en el entorno y forman parte de todos los lenguajes artísticos. Muchas veces llegan a los niños y niñas con el propósito de provocar la compra de determinados productos en una sociedad de consumo. En muchas

propuestas denominadas «de arte infantil» apuntan al rápido y fácil «consumo seudocultural» de películas, obras de teatro, canciones, libros de cuento, láminas, etcétera (Sarle et al, 2014, p.22).

En este mismo sentido, consideramos interesante el aporte realizado por Veà Vecchi (2013) frente a la pregunta acerca de qué le aporta el arte a los docentes:

El arte me aporta, en síntesis, la posibilidad de ver antes las relaciones que los términos relacionados; un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales [...] un encuentro creativo con lo absurdo, con el imprevisto [...] una reacción contra la monotonía [...] un gusto por lo pequeño, por el detalle, y también, en ocasiones, por lo grandioso; una incesante búsqueda por nuevas formas de expresión ligadas a los descubrimientos científicos y tecnológicos contemporáneos, y sobre todo, una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones en lugar de búsqueda de significados [...]. Aspectos y matices que tengo siempre que investigar y actualizar con la mirada y formas culturales, también artísticas, de los niños y niñas con los que trabajo. (Sarle et al, 2014, p. 23)

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético) y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias,

matemáticas, entre otros.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo.

La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos. “Las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro” (Sarle et al, 2014, p. 23-24).

Finalmente, se encuentra un texto de la Universidad Pedagógica Nacional, del Departamento de Psicopedagogía (Acero et al) del año 2016, denominado, *En Escena, Cuerpo que En-Señas Estado del Arte* en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para Personas sordas.

En este documento podemos apreciar la reflexión que se hace a una escuela que se enfrenta al desafío de la enseñanza artística, para lo cual se precisa hacer un tránsito por etapas, una de ellas es el querer sensibilizar a los estudiantes, a partir de esto, surgieron preguntas tales como:

¿Qué es lo educable desde el arte? ¿Cómo enseñar arte? ¿Con qué propósito? ¿Qué relación hay entre arte y la pedagogía? si tiene relación, ¿Qué procesos fortalece? ¿Qué se espera de enseñar arte? y ¿Cuáles son las implicaciones de pedagogizar el arte en la educabilidad del ser?. (Acero et al, 2016, p.54)

El documento concerniente al Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito de la SDIS, el arte como uno de los pilares de la educación inicial, es ineludible

pensar en él, como un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años (Acero et al, 2016, p. 68).

La importancia de las artes escénicas es en este contexto, se convierte en el eje central puesto que permite a los sujetos enfrentarse a sí mismos y a las inherentes limitaciones como sujetos, al mundo que le rodea y al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas para la vida. El docente e intérprete juegan un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca abordar las dimensiones cognitivas, artísticas, lingüísticas y corporales de los sujetos que participen en el proceso. Se advierte por último, de la necesidad de dar apertura en la construcción de los currículos escolares, así como otros escenarios artísticos locales y comunitarios en el que puedan participar Personas Sordas en sus distintos ciclos de vida, desde la más temprana edad hasta la vejez, esto con el propósito de complejizar la diversidad funcional y las apuestas artísticas, en sus múltiples dimensiones.

### **Habitar y derecho a la ciudad**

En este rastreo se apuntalan tres fuentes, la primera de ellas, escrita por Ángela Giglia, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa en México en el año 2012, trabajo denominado: *El habitar y la cultura: perspectivas teóricas y de investigación*.

Ángela Giglia nos habla del lugar donde se habita -la casa- como elemento fundamental ordenador del mundo del sujeto. Así, el habitar no sólo significa estar amparado, también implica presencia, estar localizado en un lugar. Para completar esta visión y cargarla de una

connotación política vale argumentar que en la medida en que el individuo habita es sujeto de poder y en cuanto tal, es capaz de construir su mundo, estableciendo relaciones con los demás. El anclaje físico y material de la vivienda le confiere esa condición sine qua non para ser y hacer en el mundo.

Además de que el habitar se refiere al lugar donde está el individuo, donde se resguarda y se ampara, se vincula con todo aquello que le permite empoderarse en el espacio o ser receptor de los mecanismos de dominación a los que alude Lefebvre y que también retoma Harvey. Precisamente, este libro ilustra la manera en que el habitar se convierte -en la vida metropolitana de la Ciudad de México y en sus diferentes contextos socioespaciales- en una experiencia asimétrica, diferenciada, que refleja el poder desigual de los actores en su relación con el espacio y su capacidad para domesticarlo (Giglia, 2012, p. 1).

La producción del espacio urbano está cada vez más atravesada por relaciones de poder que, lejos de responder a las verdaderas necesidades de los habitantes de la ciudad, están permeadas por la lógica especulativa del gran capital. Al realizar un amplio y desmenuzado recorrido por las vecindades y los conjuntos habitacionales, Giglia muestra cómo el gobierno de las ciudades y la participación de ciertas élites han sido protagonistas en la gestión y el control de las condiciones de reproducción social del espacio.

Tanto los grandes conjuntos urbanos para los trabajadores como las viviendas de interés social han evidenciado cómo los gobiernos, los arquitectos encargados de su edificación y los planeadores urbanos en general han percibido las necesidades de otros sectores sociales a partir de su propia mirada de lo que es el habitar. El caso de los grandes conjuntos

habitacionales para los trabajadores de mediados del siglo le permite a Giglia reflexionar sobre la relación entre el régimen político y la sociedad y develar los valores sociales y estéticos que prevalecen en el ámbito del poder y de la toma de decisiones. (Giglia, 2012, p. 3).

La ciudad por tanto, es un cuerpo, un sistema, que tiene lógica propia e intereses propios, de este modo se comunica, ahora la pregunta es si esta comunicación es multidireccional o solo va dirigida a un sujeto ideal que puede y tiene el derecho de habitarla...

La segunda fuente que se referencia es de Alicia Karina Valiente (2014) de la Universidad de la Plata de Argentina, con su investigación denominada: *Casas y Espacios culturales, formas poéticas políticas de habitar*.

Alicia, inicia retomando las palabras de Walter Benjamin en su texto “Habitar significa dejar huellas”, por ello se permite retomando a otros autores afirmar que “todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa” (Bachelard, 2000, p. 28). Entonces, creemos que esta condición determina ciertas particularidades que los diferencia de otras instancias de agenciamiento colectivo, o incluso acciones e intervenciones en el espacio urbano, que no implican la posibilidad de la habitabilidad permanente. La casa o el espacio cultural, con su arraigo físico territorial en una espacialidad concreta, en un territorio específico, determina necesariamente una serie de factores de vinculación con el entorno, donde se gestan y desarrollan formas alternativas y disidentes de sociabilidad y habitabilidad en los cada vez más cerrados y privatizados espacios urbanos (Valente, 2014, p. 4).

Habitamos una ciudad en la que la clave ya no es el encuentro sino el flujo de la información y la circulación vial. Hoy una ciudad bien ordenada es aquella en la cual el automóvil pierda menos tiempo. Como el menor tiempo se pierde en línea recta, la línea recta exige acabar con los recodos y las curvas, con todo aquello que estaba hecho para que la gente se quedara, se encontrara, dialogara o incluso se pegara, discutiera, peleara. (Valente,2014,p.6)

En la actualidad de las ciudades predomina un debilitamiento de lo público y la pérdida de instancias de ciudadanía, con la creciente multiplicación de “no lugares”, lugares de paso, espacios del anonimato: redes de autopistas, shoppings, aeropuertos, terminales, etc. Diferentes a los lugares, que son espacios para el vínculo, lo relacional, el ejercicio ciudadano, los “no lugares” de la sociedad contemporánea, espacios de tránsito, o espacios para el consumo y el ocio programado, muestran nuevas formas de la relación social regidas exclusivamente por las lógicas del mercado (Augé, 1993).

Con una fuerte tendencia a la mercantilización de las relaciones sociales, donde los derechos a la propiedad privada y al rédito económico, dan por tierra con cualquier otra noción de derechos, “éste es un mundo en el que la ética neoliberal de un intenso individualismo posesivo y su correspondiente retirada política de las formas de acción colectiva se convierte en el modelo de la socialización humana” (Harvey, 2008, pp. 31).

La autora le otorga a la vez, un papel coyuntural a lo simbólico pues para ella cobre enorme vigencia particularmente en los procesos urbanos, retomando a Reguillo quien le ayuda a validar su idea:

Existen procesos simbólicos mediante los cuales los actores entienden `su´ ciudad, la nombran, se la apropian, la transforman, la segmentan, en una palabra la construyen simbólicamente para exorcizar el peligro, reducir la incertidumbre y dotar de sentido al conjunto de sus prácticas. (Valente, 2014, p. 6)

Convirtiendo así al territorio en el espacio de resistencia por excelencia, lugar donde se experimentan y se fraguan nuevas formas de sociabilidad. Entonces, el “derecho a la ciudad” (Harvey, 2008) va más allá del ejercicio de las libertades individuales y el acceso a los recursos. Es sobre todo un derecho común, que implica el ejercicio de un poder colectivo cuya finalidad, es después de todo, cambiarnos a nosotros mismos, las formas de relacionarnos, etc., al cambiar las formas de estar en la ciudad.

Estas disputas se enmarcan en un contexto mayor, donde el mismo autor destaca que lo urbano se está convirtiendo en el campo privilegiado donde actualmente se libran las luchas anticapitalistas (Harvey, 2013). Las prácticas hegemónicas nunca son un modo de dominación pasivo, sino que, por el contrario, se dan en forma de proceso, donde deben renovarse y defenderse continuamente, a la vez que son continuamente resistidas y combatidas por prácticas contra hegemónicas. (Williams, 2000).

Así, muchas disputas por otras formas de vivir la ciudad aprovechan las “brechas e intersticios dentro de su lógica que pueden ser usados para contraponerse a los tráficos de signos del capitalismo cultural” (Richard, 1996). Por ejemplo, las llevadas adelante por el activismo artístico y el arte en espacios públicos, donde ya no se trata de producir objetos para llenar el espacio de lo público sino que se conciben más bien como productores de una

mediación social y comunicativa. En lugar de objetos, producen agenciamientos, dispositivos que permitan mediante diálogos y encuentros, producir esfera pública, tan vedada en las sociedades del capitalismo cultural (Valente, 2014, p. 7).

Finalmente se revisó en el libro de Ana Sugranyes y Charlotte Mathivet, publicado en Santiago de Chile en el año 2011, denominado *Ciudades para tod@s Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias*, el capítulo primero *Contra el derecho a la ciudad accesible. Perversidad de una reivindicación consensual* escrito por Yves Jouffe, dice que el derecho a la ciudad representa un proyecto sumamente anti-neoliberal: poner la ciudad al servicio del habitante y no esté al servicio de una ciudad dominada por intereses capitalistas (Purcell, 2009).

Sin embargo, el derecho a la ciudad, por su carácter borroso, facilita confusiones y amalgamas. En particular, puede reducirse al tema de la accesibilidad a los distintos lugares y servicios de la ciudad. Los defensores del derecho a la movilidad, quienes promueven la accesibilidad como principio fundamental de justicia social y eficacia económica en la ciudad, tienden a hacer esta reducción. La reformulación del derecho a la ciudad en cuanto derecho a la ciudad accesible permite ponerlo al servicio de un ordenamiento neoliberal del espacio urbano (Sugranyes y Mathivet, s.f, p.45).

A través del derecho a la ciudad, el habitante exige su derecho a producir o transformar la ciudad y usarla. Una primera reducción consiste en menospreciar la dimensión participativa, poniéndola después del tema de la producción cuando ésta queda por hacer, o después del tema del uso cuando los espacios urbanos ya existen. Así las instituciones públicas o el

mercado se harán cargo de construir la ciudad en nombre del habitante y devolvérsela accesible (Sugranyes y Mathivet s.f, p. 45).

La vida urbana exige sobre todo la supresión de las fronteras, distancias y discriminaciones con el fin de garantizar el acceso a todos los espacios de la ciudad. Por consiguiente, las acciones que promueven una vida urbana a una escala inferior a la de la metrópoli pueden ser acusadas de crear zonas que fragmentan el todo urbano. (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 46).

Se interroga entonces por el ¿Derecho a la proximidad o derecho a la accesibilidad? evidenciando que el derecho al acceso parece legítimamente consensual porque el acceso es necesario. Sin embargo, este derecho es ambiguo porque el acceso a la ciudad se puede configurar según distintas modalidades más o menos vinculadas al funcionamiento capitalista neoliberal (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 47).

Dos configuraciones urbanas se oponen en particular: el acceso mínimo y el acceso máximo, que serán identificados como “la proximidad” y “la accesibilidad”. El acceso mínimo pone en contacto el individuo con el conjunto de los lugares donde necesita ir: su trabajo, su hospital, su centro de esparcimiento, etc. El acceso máximo pone en contacto el individuo con el conjunto de los mercados correspondientes a los servicios que necesita: el mercado del empleo que corresponde a su calificación, el mercado de los servicios de salud, el mercado del esparcimiento, etc.

Mientras el acceso máximo aspira a la accesibilidad a toda la metrópoli, el acceso mínimo tiende a promover una escala más local, haciendo superfluos los desplazamientos largos por

la proximidad de los servicios. Si la meta de la accesibilidad es la capacidad a desplazarse a la escala metropolitana, el objetivo de la proximidad consiste sobre todo en la repartición de los servicios en el espacio urbano, lo más cerca posible de los habitantes. Así, la proximidad se preocupa de las infraestructuras de los servicios necesarios cuando la accesibilidad garantiza la infraestructura de transporte hacia esos servicios (Sugranyes y Mathivet s.f, p.45).

La destacable diferencia entre proximidad y accesibilidad es que esta última refuerza la organización neoliberal de la sociedad poniendo los ciudadanos al servicio de la ciudad, es decir, de la economía urbana. la accesibilidad genera una competencia entre estos empleos y servicios que se mercantilizan. Mejor dicho, la accesibilidad crea el mercado. (p. 47) Mientras la proximidad corresponde a pequeñas áreas urbanas donde los mercados de servicios son muy acotados, la accesibilidad se desarrolló con el tamaño de las ciudades y su fragmentación en metrópolis (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 49).

Jouffe, se permite contemplar La Felicidad: buena acción, buenas condiciones y disfrute subjetivo apelando al caso del presidente Evo Morales en la segunda reunión de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) en Cochabamba señalaba que los nuevos gobiernos en la región debían tener como horizonte el “vivir bien”.

Asimismo, la nueva Constitución de Ecuador se propone construir el “buen vivir”, el *sumak kawsay*, una nueva forma de convivencia, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar la plenitud de la vida. En ambas ideas fuerza, no se apela ni a vivir mejor que antes ni vivir mejor que otros sino más precisamente es una forma otra de satisfacción con nuestra

vida, un horizonte construido desde los sueños y anhelos de la gente por construir un lugar para ser feliz. Desde esta mirada la idea de la felicidad permite un fecundo campo de estudio para acercarnos y abordar la complejidad de direccionar las políticas públicas hacia nuevos horizontes (Sugranyes y Mathivet, s.f, p.81).

La reivindicación de justicia social por mejorar las condiciones de vida durante largo tiempo se limitó a cuestiones socio-económicas denotando sólo una necesidad redistributiva para la felicidad. Gracias a esto advirtieron la importancia de las injusticias culturales arraigadas en los modelos sociales de la representación, interpretación y comunicación, cuyo remedio estaba entonces en el cambio cultural (Fraser, 1996). Esta tercera lectura es la que nos permite rescatar un tercer sentido acerca de la felicidad. Ésta tercera opción apunta principalmente a su relación con el campo simbólico: el reconocimiento de la felicidad como disfrute subjetivo de la vida (Ovalle y Martínez, 2006). Esta acepción indica que en última instancia la situación vital del ser humano en sociedad se define por su propio mundo de referencias (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 82).

Esta concepción trivalente de la felicidad muestra tres campos de análisis: (i) participación en las decisiones públicas (ii) redistribución de la riqueza producida y (iii) reconocimiento de los diferentes saberes y subjetividades (Sugranyes y Mathivet s.f, p.82).

Entonces la pregunta por la acción de las políticas públicas se complejiza, no solo importa responder cómo garantizar a todos y todo un umbral mínimo sino también, cómo las familias desarrollan sus capacidades para articular dichas garantías. El déficit actual de muchas políticas públicas es abocarse a la entrega de un bien o servicio, como si el simple acceso

asegurara espacios de posibilidad para la satisfacción del ser humano, en lugar de pensar en la instalación (construcción) de capacidades que permitan el desarrollo de acciones de bienestar de, y por, las familias en el tiempo (Sugranyes y Mathivet s.f, p.82).

Así, una política pública con un horizonte de felicidad, debiera evaluarse en términos de la efectividad que tiene para dejar capacidades instaladas en su espacio de intervención; la capacidad que deja en las familias para efectuar un acto valioso para sí y su colectivo, integrando su acción individual, las condiciones territoriales y la evaluación que realiza de su propio acto (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 83).

En América Latina, los límites de las reformas económicas neoliberales están generando fuertes cuestionamientos a las premisas de gran parte de los caminos que han tomado los gobiernos en la región. En especial se ha puesto la atención en los efectos de pensar las estrategias de desarrollo y las políticas públicas solo en términos del crecimiento económico e indicadores como el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita.

En esta línea, a comienzos de los noventa cobra cada vez más influencia el interés por el desarrollo humano como paradigma alternativo al pensamiento económico convencional, el cual rechaza el vínculo automático entre la ampliación del ingreso y la ampliación de opciones humanas (Ul Haq, 1995) y propone una nueva concepción de desarrollo donde no solo importan mejoras en el crecimiento económico y la cobertura de necesidades básicas, sino también la calidad de los derechos sociales garantizados, las oportunidades generadas por la sociedad y las capacidades instaladas en las familias. Esta propuesta crea como ventana

para su entrada el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que se presenta en informes anuales desde 1990 (Sugranyes y Mathivet, s.f, p. 84).

Por lo tanto, el texto nos permite visualizar los desafíos que se tienen frente al derecho a la ciudad, pasando incluso a interrogar la posibilidad de la felicidad en medio de la misma, ahora más, valdría la pena interrogar por la posibilidad que las otras infancias pueden llegar a tener de ella, dado que históricamente se ha quedado en la connotación económica que pesa en los hombros del imaginario de los países latinoamericanos.

### **1.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

Cómo se puede observar desde el propio título de esta reflexión, son varios los conceptos que se concatenan para poder lograr consideraciones que aún implican un enorme reto, como se evidenció en los documentos que se presentaron en el estado del arte, la primera infancia es un concepto ampliamente abordado incluso por algunos espacios en la Universidad Pedagógica Nacional, como lo es, la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Por ello, nos concentramos en los conceptos Diversidad Sensorial, pues dentro del mismo se enmarca una propuesta para poder trascender de aquel letargo de escuela que aún se queda en remarcar las diferencias sean estas físicas, cognitivas o inclusive emocionales.

Luego, daremos paso a la Danza, que se convierte en el corazón, en la inspiración, en aquella conexión que surge de la esencia de la misma, llegando así al concepto de habitar desde lo poético, que aunque utópico es necesario también pensarlo, para finalizar con aquel concepto que si bien se ha convertido en la moda de muchos trabajos recientes, no se enfoca en este trabajo desde la dimensión legislativa, con la que algunos se han permitido hasta afirmar que

del derecho a la ciudad no se habla, se debe ejercer, hacemos la invitación a aquellos que se identifican con estos preceptos, de permitirse entender la necesidad de pensar el derecho a la ciudad para aquellas otras infancias, en un país que aún piensa que la solución parte de una ley de minorías, pero que procesos como este permiten demostrar que el derecho a la ciudad también se definen desde la acción de cada niño sordo que se da a la tarea de bailar en aquellas partes de la ciudad que los reciben y les permiten formar recuerdos de un espacio para ellos formidable.

### **1.3.1. Diversidad Sensorial:**

Para entender la mirada que propone el trabajo, de la categoría diversidad sensorial, fue necesario acudir a autores como Rafael Bisquerra (s.f) de la Universidad de Barcelona, que tiene un texto denominado: *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Bisquerra determina que la expresión “*atención a la diversidad*” se ha difundido en el mundo educativo desde principios de los años noventa. Por ello, la diversidad es un concepto amplio que incluye una gran variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc.(Bisquerra,s.f, p. 1).

Parte del reto, que precisa la atención a la diversidad, pues implica fijarse en las características peculiares de cada alumno. En lo que cada uno puede hacer, en sus capacidades y no sólo en sus limitaciones; aunque estas últimas deberán ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las

potencialidades del alumnado. En cualquier acción educativa hay que tener siempre presente la atención a la diversidad (Bisquerra, s.f, p. 1).

La educación especial para Bisquerra, ha seguido una evolución desde concepciones segregacionistas hasta las integracionistas actuales. Esto supone pasar del lenguaje del "trastorno" y los "déficits" a la "atención a la diversidad". La atención a la diversidad no es un asunto propio ni exclusivo de los especialistas en educación especial, sino que la atención a la diversidad es incumbencia de todo el profesorado. La atención a la diversidad es una de las palabras clave de los enfoques educativos actuales, que se complementa con el concepto de escuela inclusiva.

Bisquerra fija su atención en tres conceptos que pueden -por error-, ser llegar a ser usados como sinónimos, como lo son: Igualdad, diversidad y equidad. Todo el mundo supone lo que significa igualdad. Pero cuando nos referimos al “principio de igualdad de oportunidades” preconizado en educación, el tema se complica. Existen múltiples significados otorgados a la igualdad de oportunidades que chocan con el principio de atención a la diversidad.

Un estudiante es diverso en género, edad, aptitudes, motivaciones, estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad, inteligencia, velocidad ejecutiva, etc. Aspectos específicos de la diversidad son las dificultades de aprendizaje, las minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales. Otro aspecto es el de las altas capacidades, el talento y la superdotación. Todos estos aspectos requieren una atención a la diversidad específica para asegurar la calidad de la educación. De tal forma que el “café para todos” puede llegar a suponer una injusticia: los hay que no toman café. A poco que se analice se observa una contradicción entre igualdad y atención a la

diversidad. La igualdad dificulta una atención a la diversidad con calidad (Bisquerra, s.f, p. 3).

La equidad remite al principio de justicia y a la atención a la diversidad. La equidad tiene una carga ética al vincularse estrechamente con un principio de justicia: dar más al que más lo necesita. La diversidad nos recuerda que las necesidades de las personas son distintas. La aplicación de una medida justa debe contar con la diversidad. Esto es particularmente importante al referirnos a medidas educativas eficientes. Los informes PISA parecen confirmar que equidad y calidad no son contrapuestos; sino todo lo contrario. Los sistemas que reflejan mayor calidad (Finlandia, por ejemplo), son los sistemas con más equidad. Es decir, adaptan el sistema al alumnado de tal forma que cada uno pueda seguir un proceso de aprendizaje adaptado a su propio ritmo de desarrollo (Bisquerra, s.f, p. 3)

La educación emocional es la aplicación práctica que se deriva de la inteligencia emocional, aunque toma como fundamentos otros elementos como la teoría de las inteligencias múltiples, las habilidades sociales, la autoestima, las habilidades para la vida, el bienestar, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, entre otras. La educación emocional se propone un conocimiento de las propias emociones, profundizar en el conocimiento de sí mismo; conocimiento de las emociones de los demás, para poder llegar a la comprensión empática; regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas; competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia; autoeficacia emocional que permita

generar las emociones que uno desea; como consecuencia de todo ello contribuir al bienestar personal y social.

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009). Prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un cambio de tendencia. Interesa resaltar aquí el peso de las emociones en la exclusión. Las emociones estimulan un comportamiento impulsivo. Esta impulsividad muchas veces tiene que ver con la emoción de la ira y sus “familiares”: enfado, rabia, hostilidad, odio. Esto puede tener elevados costos económicos, que se derivan del analfabetismo emocional. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la incidencia de las emociones en la violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, crímenes, que son características de una escuela exclusiva.

Otro autor que nos permitió tener luces en este camino es Nuria Villa Fernández, de la Universidad Complutense de Madrid, quien en un estudio de largo aliento toma la decisión de poner sobre la mesa algunas consideraciones que denomina: *Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)*

El Boletín *La Infancia Anormal* fue fundado en enero de 1907 en Madrid por iniciativa y bajo la dirección del profesor y médico, “especialista en Psicopedagogía del niño anormal”, Dr. Francisco Pereira Bote. En el primer número de la revista se dirige

A los pedagogos, a los médicos, a los sociólogos, a todas las personas de ideas humanitarias que se preocupen de la marcha de las modernas corrientes educativas”.

Este Boletín está consagrado al estudio de los niños mentalmente anormales y de su educación especial (según reza en los números de 1910 a 1934). En junio de 1958 una nota indica las tres etapas: La 1ª época del Boletín estará en Madrid de 1907 a 1950 dirigido por Francisco Pereira. La 2ª época es cubierta en Guatemala, desde 1951 a 1954 bajo la dirección del Dr. Amador Pereira (hijo de Francisco Pereira). La tercera época se inicia en México en 1954, bajo la dirección también de Amador Pereira. (Villa, s.f , p. 211)

Bajo el título Infancia anormal, escuelas y sanatorios, se recoge una serie de trabajos de alumnos de Derecho Natural de los cursos 1921-22 y 1925-26, que visitan algunos de ellos la Escuela Central de Anormales y otros la Escuela Sanatorio. Escuelas de anormales por Juan Ávila y Pla, abril 1926; Anormalidad de los niños. Visita a la Escuela de Anormales por Mariano Sainz Ayllón y Juan B. Aznar y Ruiz, (s.f ); Necesidad de que el estado proteja la educación de los niños anormales por Mariano Pastor y Herrera, mayo 1926; Enfermos mentalmente anormales (visita a la Escuela Sanatorio de Chamartín) por Carlos Ramírez Suárez, octubre 1921; *La educación de los niños mentalmente anormales* por Federico Alonso Palomo, marzo 1922.(Villa, s.f , p. 211)

Durante los años cuarenta y cincuenta fueron las familias y los centros psiquiátricos atendidos por órdenes religiosas los que se encargaron de las personas con discapacidad. Su educación a lo largo de la primera mitad del siglo XX se lleva a cabo en centros especiales y ambientes segregados de la educativa ordinaria. Se presenta a estas personas como sujetos “anormales”,

“enfermos” que demandan un tipo particular y específico de escuelas, residencias, talleres, empleos. (Villa, s.f , p. 213)

Villa Fernández, se encarga de mostrar los hitos en el largo camino hacia los Derechos Humanos: periodo 1960 al 2000. A comienzos de los años sesenta se inicia en toda España un proceso de creación de asociaciones constituidas por familiares de “niños subnormales”. Estas asociaciones prodeficientes surgen en Valencia, Madrid y otros puntos. El número crece a lo largo de los años sesenta y setenta y sus actuaciones se centran en promover actividades de asistencia, educación, formación y promoción social. En esta línea, en 1959, Carmen Gayarre Galbete, abre un Colegio en Madrid, atendiendo a alumnos de estas necesidades desde preescolar al mundo adulto. Instala en el centro un taller de encuadernación y cartonaje con el propósito de preparar a los adolescentes y adultos jóvenes para trabajar y para adquirir la competencia social suficiente para integrarse en su medio y sentirse útiles como personas. Consigue que el Ministerio le autorice una sección de formación profesional a título experimental.

En 1965 inicia una línea de colaboración con el Ministerio de Trabajo y el Programa de Promoción Obrera con los que promueve numerosos cursos de *Formación Intensiva Profesional* (FIP) para jóvenes con deficiencia mental y de formación de monitores en técnicas especiales. Subraya la importancia de la adquisición de competencias sociales y la formación en la autonomía personal necesarias para un trabajo. La ocupación laboral de la persona con retraso mental la considera una tarea de adulto y por lo tanto con sentido

productivo que debe comportar un salario, en todo caso una gratificación como estímulo al trabajo.

Con estas bases contacta con diversas empresas y se crea así en 1969 el primer centro de empleo protegido en Pozuelo de Alarcón dotado de varios talleres: encuadernación, imprenta, alfarería... También se toman medidas para promover el empleo de los trabajadores minusválidos siendo el Fondo Nacional de Protección al Trabajo (FNPT) el que desde 1968 asigna crecientes cantidades con este fin a través de los sucesivos planes anuales.

A comienzos de los setenta la Escuela Nacional de Anormales pasa a llamarse Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria y se imparten clases de Formación Preprofesional dirigidas a los niños y niñas de 10 a 15 años y, clases talleres para los alumnos de 15 a 20 años.

Durante esos años setenta se expanden y coordinan las asociaciones creándose una trama de apoyo mutuo. En 1974 se celebra la I Conferencia Nacional para la Integración Social de los Minusválidos: Minusval-74, con una Comisión dedicada al Empleo que elabora un Informe-Propuesta de Medidas para la Integración Social de los Minusválidos. (Villa, s.f , p. 213)

Señalamos también como un hecho destacable, las actuaciones de las propias personas con diversidad funcional que comienzan a reivindicar sus derechos como ciudadanos. En este sentido, el 1º de mayo de 1979, personas con discapacidad se manifiestan en diversas ciudades españolas en demanda de puestos de trabajo. Otros hechos son: el Congreso Internacional de los Países Mediterráneos para la Integración Laboral del Deficiente(1979), la proclamación del *Año Internacional de los Impedidos* (1981), la promulgación del

Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad (1982); la consideración la década 1982-1992 como el Decenio de las Naciones Unidas para las personas con Discapacidad, y el establecimiento en 1993 de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. (Villa, s.f , p. 215)

En su texto determina que este camino continúa en el campo de los derechos de las personas con diversidad funcional y hace un análisis temporal al periodo cursado entre los años 2000 a 2008.

A lo largo de la historia las personas con diversidad funcional han sido consideradas desde distintos paradigmas o modelos, que en nuestros días están en mayor o menor medida presentes. Así, Puig de la Bellacasa (1990) distingue tres modelos, el tradicional en el que las personas con diversidad funcional aparecen marginadas, el paradigma de la rehabilitación, donde prevalece la intervención médico-profesional sobre el sujeto, centrando el problema en las deficiencias y dificultades del individuo, y el movimiento denominado independent living, emparentado con la defensa de los derechos civiles de grupos sociales. Nace entre los años 60 y 70 en la Universidad de Berkeley-California por un estudiante con diversidad funcional física muy acusada, Ed Roberts. El Modelo Médico se centra en las “deficiencias” (en las “dis-capacidades”), ha creado lo que se denomina como la “Teoría de la Tragedia Personal”, que consiste principalmente en entender que la “anomalía” se encuentra en la persona que “padece” la deficiencia y que, por tanto, a fin de aproximarse a la normalidad debería “procurar rehabilitarse y/o sanarse, directamente”. El Modelo Social (o, de vida

independiente) ha sido creado por las propias personas con diversidad funcional, que han desarrollado la “Teoría (de la opresión) social de la discapacidad”.

En el Modelo Social la sociedad no está diseñada para aceptar la diversidad de sus individuos y por lo tanto los discrimina impidiéndoles el acceso a la plena participación social en igualdad de oportunidades. De esta manera, la responsabilidad deja de ser del individuo y se traslada a la sociedad (Barton, 2008).

La filosofía de Vida Independiente está basada en la premisa de que todo ser humano tiene el mismo valor moral y, por tanto, debe ser tratado con la humanidad y dignidad que merece. Este modelo resalta la importancia de que el fenómeno de la discapacidad sea abordado desde un enfoque holístico. La filosofía de vida Independiente conlleva una voluntad de cambio, “un cambio legislativo y político que establecería una nueva actitud con la que estimar la cuestión social de la discapacidad” (Maraña y Ratzka, 1999, p. 19). La posibilidad de llevar a cabo una vida independiente es el principal objeto de la legislación antidiscriminatoria y sobre accesibilidad. (Villa, s.f , p. 215)

Un paradigma reciente es el “Modelo de la diversidad”, concebido en España (Palacios y Romañach, 2006). Pretende “superar paradigmas”. Este nuevo enfoque “va más allá” del modelo social o de vida independiente, en la medida en que focaliza su interés en la dignidad de la persona con “diversidad funcional”, utilizando como instrumentos la bioética y los derechos. (Villa, s.f , p. 217)

El concepto social sobre la discapacidad ha ido evolucionando progresivamente desde una óptica paternalista a una visión positivista. Así la nueva clasificación de la Organización

Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) utiliza el término discapacidad para denominar un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social. La interacción de las características de la salud y de los factores contextuales, es la que produce la discapacidad (OMS, 2001, p. 262). Este enfoque sostiene que una parte sustancial de las dificultades y desventajas que tienen las personas con diversidad funcional no son atribuibles a sus limitaciones sino a carencias, obstáculos y barreras que existen en el entorno social. (Villa, s.f , p.217)

El campo clínico, no ha sido ajeno a este concepto, por ello, debemos retomar también la mirada de Javier Romañach y Manuel Lobato (2005) quienes determinan que la diversidad funcional, es un nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Los autores recuerdan que en su último intento, la Organización Mundial de la Salud (OMS), promocionó la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada durante la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar en Ginebra (Suiza) entre el 14 y el 22 de mayo de 2001 (OMS, 2001), que propone el siguiente esquema conceptual para interpretar las consecuencias de las alteraciones de la salud:

- Déficit en el funcionamiento (sustituye al término “deficiencia”, tal y como se venía utilizando por la anterior Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, CIDDM, de 1980): es la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental. En este contexto el término “anormalidad” se

usa para referirse a una desviación significativa de la norma estadística (por ejemplo, la mediana de la distribución estandarizada de una población).

- Limitación en la actividad (sustituye el término “discapacidad”, tal y como se venía utilizado en la CIDDM): son las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de las actividades. Las limitaciones en la actividad pueden calificarse en distintos grados, según supongan una desviación más o menos importante, en términos de cantidad o calidad, en la manera, extensión o intensidad en que se esperaría la ejecución de la actividad en una persona sin alteración de salud.
- Restricción en la participación: (sustituye el término “minusvalía”, tal y como se venía utilizado en la CIDDM): son problemas que una persona puede experimentar en su implicación en situaciones vitales. La presencia de restricciones en la participación es determinada por la comparación de la participación de una determinada persona con la participación esperada por parte de otra sin discapacidad en una determinada cultura o sociedad.
- Barrera: son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad. Pueden incluir aspectos como por ejemplo un ambiente físico inaccesible, la falta de tecnología asistencial apropiada, las actitudes negativas de las mujeres y hombres hacia la discapacidad, y también la inexistencia de servicios, sistemas y políticas que favorezcan la participación.

- Discapacidad: en la CIF, es un término "paraguas" que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción entre la persona con una alteración de la salud y su entorno (factores contextuales y ambientales).

Tenemos que reconocer que esta búsqueda de nuevos conceptos es un loable intento por desplazar el “problema” de la diversidad funcional de la persona al entorno. No obstante, si analizamos los términos utilizados, vemos que contienen las palabras déficit, limitación, restricción, barrera y discapacidad.

En opinión de los autores, ninguno de estos términos es positivo, ni neutro, por lo que resultan un vano intento de cambiar una realidad en la que los propios autores no acaban de ver el lado cuando menos neutro o positivo de la diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005, p. 3).

El término “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005, p. 3).

Las mujeres y hombres con diversidad funcional tienen que ver con sociedades que, siendo intrínsecamente imperfectas, han establecido un modelo de perfección al que ningún miembro concreto de ellas tiene acceso, y que definen la manera de ser física, sensorial o psicológicamente, y las reglas de funcionamiento social. Y que este modelo está relacionado

con las ideas de perfección y “normalidad” establecidas por un amplio sector que tiene poder y por el concepto de mayorías meramente cuantitativas.

Por su parte Elena Balongo González y Rosario Mérida Serrano, nos brindan la posibilidad de pensar El clima de aula en los proyectos de trabajo Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil.

Las autoras haciendo se permiten hacer un análisis al concepto de diversidad desde las aulas escolares en la sociedad actual, entendiendo así que el término diversidad hace alusión a que todo individuo tiene unas necesidades propias y específicas, que en el ámbito educativo requieren la construcción de experiencias de aprendizaje particulares; estas experiencias deberán estar basadas en una atención pedagógica individualizada que permitan cubrirlas adecuadamente (Arnaiz, 2012; Blanco, 2005; Fernández, 2011; García, 2008; Jiménez, 2005; Torres, 2012). La variabilidad de características, a su vez, hace que surjan posibles desigualdades en el grupo que reclamen una determinada atención en cada caso, lo que requerirá que se pongan a disposición del alumnado tanto nuevos métodos de trabajo, como los recursos disponibles en el centro (Balongo y Mérida, 2016, p. 147).

De esta propuesta resaltamos particularmente que:

Se demuestra que la diversidad es entendida como algo connatural a la persona, y que resulta enriquecedora para las relaciones en grupo; no se considera como un obstáculo para el aprendizaje. (Balongo y Mérida, 2016, p. 158).

Frente a la escuela determinan que la realidad de las aulas está compuesta por un alumnado que presenta diferentes características personales y socioculturales, que se traducen en

diferentes ritmos de aprendizaje en el aula. Estas diferencias son atendidas ofreciendo idénticas oportunidades, en congruencia con lo sugerido por Echeita y Sandoval (2002) y García (2008). (Balongo y Mérida, 2016, p. 159).

Por su parte, Susana Rodríguez Díaz de la UNED, nos hace un gran aporte, al pensar su texto *Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial* (2013).

Lo primero que conviene aclarar es que la distinción entre “capacidad” y “discapacidad” es una construcción social históricamente determinada que tiene su origen en principios culturales concretos, así como en una naturalización de la normalidad. Al calificar a un determinado individuo o grupo de personas como “discapacitados” la etiqueta acaba por adueñarse de su identidad entera, lo que les lleva a ser discriminados en virtud de ciertas irregularidades que parecen afectar a la persona en su conjunto. (Rodríguez, 2013, p.52)

En efecto, la conceptualización actual de la discapacidad arranca de un proceso modernizador que supone la aplicación de un modelo normativo que implica la definición de los usos y representaciones del cuerpo humano desde un contexto que lo reclama como fuerza de trabajo, y que tienen que responder a unos estándares estéticos y de salud. Frente a un modelo mecanicista que trata a la persona como máquina cuyas piezas se pueden (o no) reparar, probaremos a pensar en cada ser humano como organismo singular dotado de múltiples potencialidades (Rodríguez, 2013, p.52).

Puede hablarse, pues, de una educación de los sentidos. Además, existe una sutil dialéctica entre lengua y percepción. “Por eso, de un extremo a otro del mundo, los hombres no ven,

no huelen, no gustan, no oyen, no tocan las mismas cosas de la misma manera, así como no experimentan las mismas emociones” (Rodríguez, 2013,p.53).

Por ello, nos parece defendible la noción contemporánea de **diversidad funcional**, que procede del propio colectivo de los etiquetados como “personas con discapacidad”, que intentan reconocerse por lo que son y no por aquello de lo que supuestamente carece su cuerpo no normalizable, superando tanto el modelo médico-rehabilitador –que considera que la discapacidad reside en un sustrato fisiológico deficiente– como el modelo social –que evidencia las condiciones sociales que conforman la experiencia de la discapacidad. El concepto de diversidad funcional, en vez de partir de la insuficiencia, parte de una originalidad potencialmente creativa y enriquecedora. Al eludir la problemática de las capacidades, conceptualiza el fenómeno en términos de una singularidad funcional en el desenvolvimiento, apuntando así a la riqueza de la diversidad. (Rodríguez, 2013, p.56)

Para que la discapacidad deje de ser percibida como una enfermedad, con todas las connotaciones negativas que esto trae aparejado, se hace necesaria una nueva forma de concebir la salud, a saber: la capacidad de instaurar nuevas normas en situaciones adversas. Como hemos mostrado, atendiendo a la prodigiosa plasticidad del cerebro y a las experiencias de personas comúnmente concebidas como “discapacitadas” según una estrecha definición histórica y cultural de lo que es normal y funcional, podemos reivindicar el valor de la singularidad de cada forma de existir y percibir, y el respeto por la inmensa riqueza de lo humano en todas sus formas y modos de sentir. (p.56)

Particularmente de esta autora tomamos la invitación de erradicar las etiquetas, pues al colocarle una etiqueta a un colectivo como “personas con discapacidad”, se homogeniza y generaliza la condición y situación de un colectivo imponiendo una etiqueta que se traslada a su personalidad entera y que los convierte en portadores de un cuerpo no legítimo, mediocre, por debajo de las posibilidades fisiológicas de los seres humanos “normales” (Rodríguez, 2013, p. 56).

Sin saberlo la diversidad se convierte en la ruta demarcada por las niñas que son objeto de estudio de la presente investigación, es en la diversidad funcional en la cual se recogen los principales postulados a partir del margen de posibilidad, y no desde la deficiencia, si bien, las niñas partícipes de la investigación se encuentran en el marco de la rehabilitación audiológica, lo cual genera en principio un interesante debate sobre identidad sorda, se procura abordar su configuración como sujetos de derechos a partir de la complejidad de lo que significa dicha identidad. En síntesis, la diversidad propugna por la apertura de nuevos discursos ampliamente difundido sobre las representaciones e imaginarios sobre la discapacidad, tanto de quienes lo perciben como quienes lo viven.

Pensar en clave de los últimos avances discursos, no solo desde los organismo multilaterales, sino desde la cotidianidad, modifica y configura nuevos saberes en torno a la discapacidad como elementos negativo, la superación de todo resquicio de vulnerabilidad permite posicionar a los sujetos en el centro de los debates sobre lo que somos y seremos como sociedad. La trayectoria de vida de las cinco niñas sordas usuarias de implante coclear es la muestra fehaciente de las múltiples rutas que adquieren las diversidades funcionales desde

muy temprana edad, en ellas recae un discurso tradicional, pero también, una praxis entre lo que circula en torno al ser diverso y al proyecto de vida entre los muros del prejuicio y las puertas de la proyección como mujeres.

Pensar entonces en las posibilidades que nos permite la diversidad funcional, específicamente sensorial, (Implante coclear que le permite a los usuarios percibir sonidos que son transmitidos de manera electrónica al cerebro) nos lleva entonces su relación directa con la danza, por ello, a continuación, presentaremos el soporte teórico con el cual nos permitimos entender la misma.

### **1.3.2. Danza**

Como nos muestra **Carina Martín Castro 2017** en el antiguo Egipto las danzas ceremoniales fueron instituidas por los faraones. Llegaron a ser tan complicadas, que sólo podían ser ejecutadas por intérpretes altamente cualificados. De hecho, los bailarines gozaban de gran prestigio público, comenzando así su profesionalización

En la Grecia antigua no distinguían entre poesía, música y danza. Los rituales de danza a los Dioses han sido reconocidos como los orígenes del teatro contemporáneo occidental. También realizaban danzas militares (pírrica), o danzas propiciatorias del trabajo agrícola (skinnis) así como una gran variedad de bailes de intención cómica, que imitaban el movimiento de los animales.

En Roma la danza fue considerada peligrosa, pero durante el mandato de Augusto (63 a. de C. 14 d. de C.) surgió una danza conocida actualmente como pantomima o mímica en la que la comunicación se estableció sin palabras, a través de estilizados gestos y movimientos, convirtiéndose en un lenguaje no verbal en la multicultural Roma (Martín, 2017, p. 38).

### ***La danza y la ciudad***

En la década de los cincuenta el baile ya tenía un lugar acreditado en las academias, escuelas y universidades, puesto que muchas de ellas habían construido nuevos espacios y teatros para que las compañías pudieran ofrecer sus espectáculos y performance. Sin embargo, el deseo de ampliar los espectadores afines a la danza y a la base social de la danza empujó a numerosos coreógrafos a desarrollar sus creaciones fuera de los espacios escénicos conocidos hasta el momento; creando la danza en espacios insólitos como parques, calles, tejados, hospitales, iglesias, etc. (p. 46)

Para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad. (Martin, 2017, p. 46).

Para Ángela Milena Bernal 2016 desde la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá, nos permite ver la importancia de la danza inclusiva en la formación docente, en sus reflexiones determina que a lo largo del proceso evolutivo las sociedades van delimitando sus culturas y formas particulares de expresarse, una de ellas tiene que ver con la expresión corporal, que acompaña al hombre desde que existe, porque es la manera como se comunica y plantea sus ideas, ya sea de forma gestual o hablada (Bernal, 2016, p. 135).

En palabras de Stokoe citada por Bernal (2016) hablar de Expresión Corporal fue siempre hablar de Danza. Es decir que es inherente al ser humano, hace parte de la manera como el hombre se comunica a través de su cuerpo ante el mundo, manifestando vivencias, sentimientos, emociones y experiencias (Bernal, 2016, p. 135). Con base en lo anterior, es

pertinente hablar de la danza, integrada con la expresión del ser humano; empleando el cuerpo y sus diversas formas del pensamiento, dignificando la materia en un nivel distinto, en el que el cuerpo se mueve construyendo y contando historias, atribuyendo goce y satisfacción para la vida. Este fenómeno hace parte de la expresión de cada cultura, en la que la sociedad se involucra directamente, y por ello es motivo de análisis dentro de la escuela inclusiva (Bernal, 2016, p. 135).

De tal modo, la danza no es indiferente a la educación, es una herramienta que promueve la cultura y la formación de la personalidad y otras dimensiones. La educación contemporánea también se transforma y es ahora cuando se reflexiona en torno a la danza en la inclusión y la manera como se puede abordar en la escuela, pero para ello es necesario tener en cuenta al maestro, profesor, docente; ya que es actor dentro de la mediación del proceso educativo.

Es pertinente considerar dicho proceso y pensar en la modificación de prácticas tradicionales en búsqueda de innovaciones en el aula que hagan mayor uso del cuerpo ya que con este también se piensa, de acuerdo con una serie de conferencias sobre educación disruptiva, Saguinetti (2015) plantea que no piensa con la cabeza, se piensa con el cuerpo (Bernal, 2016, p. 136).

De esta autora retomamos particularmente la reflexión que realiza sobre la danza inclusiva, pues determina que sus orígenes a partir de una experiencia en danza como terapia para niños con situaciones de discapacidad en Uruguay con la fundación del Instituto Roosevelt en el año 1941, conocida con el nombre de Dance Ability, según Ávila (2013): “el método es basado en el Contact Improvisation que facilita una estructura a través de la improvisación y

que tiene como objetivo comprender el potencial del propio movimiento y el impacto con el de los demás” (Bernal, 2016, p. 136).

Por otro lado, en Estados Unidos hacia los años 60 y 70 dentro de la danza contemporánea surge la danza integrada, donde se dan procesos mixtos del movimiento, “La danza Contact Improvisation (CI) es una técnica de danza contemporánea que surgió en Nueva York a principios de los años setenta en el seno de grupos de danza experimental posmoderna” (Brozas y Polo, 2013, p. 34).

De aquí que la danza contemporánea se constituye como punto de partida fundamental para la danza inclusiva, debido a la libertad de movimiento que contempla, al no establecimiento de una sola técnica o una sola forma de baile, ampliando las posibilidades expresivas haciendo uso de elementos de otras disciplinas en el campo de las artes escénicas, pero lo más importante haciendo uso de todo el cuerpo de manera natural (Bernal, 2016, p.136).

Es importante mencionar las diferentes denominaciones que ha recibido este tipo de danza, de acuerdo al contexto cultural en el que surgió: Dance Ability, Contact Improvisation CI, danza integrada o danza inclusiva; cuyo fin es la inclusión de todas las personas en el movimiento del cuerpo a través de la danza, de una forma libre, comunicativa y abierta a construir nuevas posibilidades del cuerpo sin tener en cuenta las limitaciones, porque para esta danza no existen, sacando el mejor provecho a la individualidad enriqueciendo la colectividad (Bernal, 2016, p. 137).

Tomando como punto de partida en concepto de danza como medio expresivo de la libertad, se define entonces la danza inclusiva asevera Brugarolas Alarcón (2015): “como un gran

paraguas que acoge todas las experiencias de danza donde participan personas con diversidad funcional (física, intelectual, sensorial, orgánica, mental [...]) (Bernal, 2016, p. 49).

Esta postura describe la variedad amplia poblacional a quien dirige sus expectativas en la danza, la alternativa para dejar de lado las limitaciones que la sociedad ha tejido en torno a la discapacidad y el ser libre para mover el cuerpo de forma espontánea sin restricciones; convirtiéndose en una opción que sienta las bases para la formación docente, capaces de aportar a los niños desde las primeras edades escolares la riqueza del cuerpo a través del movimiento.

Esto quiere decir que los cambios políticos y sociales generan influencia sobre la manifestación de las artes, en este caso la danza, donde se dan nuevas formas comunicativas y de integración para todos los que desean hacer parte de esta; sustentando la danza inclusiva como elemento expresivo que abre posibilidades de interacción y participación entre los individuos en general (Bernal, 2016, p. 136).

### ***La danza inclusiva en Colombia***

Con base a los antecedentes que ha tenido la danza integrada y ahora llamada danza inclusiva en Colombia, el cuerpo es la posibilidad, el todo y aquel transmisor de expresiones únicas de experiencias vividas. “No se impone al cuerpo como una estructura mental que lo define de primera mano, sino que el cuerpo solo puede ser entendido en su acción misma” (Castillo, 2012, p. 23) Quiere decir que el cuerpo es potencia, por lo que las acciones representan

diferentes matices en el movimiento como individualidad y concretiza armónicamente cuando se conjuga con otros cuerpos, se aprecia la dinámica de los cuerpos como la capacidad creativa que cada uno contiene (Bernal, 2016, p. 138).

Para el común de la población colombiana tener en cuenta el concepto de cuerpo como potencia individual que se relaciona con los otros y se expresa particularmente, es algo complejo de entender, además de hacer parte de una sociedad impregnada por la violencia y todas las secuelas que ha adjudicado. Este escenario ha servido como vía para pensar y promover proyectos en torno a la inclusión (Bernal, 2016, p. 138).

Experiencia y producción: Durante el año 2011, es publicada la cartilla *Incluyendo al cuerpo*, en la cual se propone una serie de estrategias de movimiento, en la que participan personas tanto niños como adultos, víctimas de minas antipersonas y la violencia en general, del departamento del Meta; por parte de *ConCuerpos* y la *Fundación Mi sangre*, en colaboración de otras instituciones y personas del departamento.

Según la cartilla el proceso tuvo seguimiento investigativo en el que la danza integrada fue actor fundamental del proceso arrojando una serie de experiencias hacia la no exclusión social y que promueve la inspiración para que muchos profesionales la empleen e incluso desarrollen nuevas ideas para el trabajo de la danza como herramienta transformadora de personas y comunidades. En particular la cartilla centra su propuesta hacia el contexto infantil, como punto de partida para la transformación social del país, “Creemos que, si desde la infancia tenemos experiencias de encuentro con la diversidad y con nuestro cuerpo,

construiremos un país mejor, que no excluya a ninguno de sus miembros” (Bernal, 2016, p. 138).

### ***La danza inclusiva en la escuela***

Blanco-Vega (2009) “La Expresión Corporal es un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo”. (p. 139) Así mismo, para Madrid-Montoya, Salinas-Arévalo, y Pinzón-Marroquín, (2015) “Es de considerar que la expresión corporal es un medio de comunicación que, a través del cuerpo en movimiento, manifiesta y exterioriza las formas de ser y actuar de cada individuo de manera particular” (p. 5). En tanto que a través del movimiento el individuo se caracteriza y reconoce por un modo propio de comportarse, de moverse en el espacio y de relacionarse con el medio que le rodea, se hace único, auténtico ya que indaga en las opciones que el cuerpo en sí le permite a medida que amplía su conocimiento.

Bajo esta perspectiva, la danza inclusiva promueve aún más el desarrollo de las dimensiones humanas para “que los niños muestren lo que sientan al bailar” (Esteve, 2014, p. 25), porque para esta danza es importante el sentimiento y la emoción y de esa manera el cuerpo se expresa sin condiciones para dar forma a movimientos auténticos creativos como símbolo de libertad.

Es importante señalar el impacto de la danza en el desarrollo del niño en medio de una ciudad con grandes complejidades e impedimentos para el desarrollo ideal de cualquier persona que viva en ella. Por medio de la danza las cualidades desarrolladas son esenciales para el manejo del espacio.

Por ejemplo: la ubicación en el espacio para apropiarse y hacerse parte del mundo en el que vive, y entender sus propias capacidades para poder enfrentarse al mundo y desenvolverse en este, Dentro del propio movimiento, se pueden distinguir diferentes factores los cuales forman parte de la formación y educación del niño:

- “Objeto que se mueve (persona, personas, o incluso con complementos)
- Dirección (espacio y sentido)
- El grado de energía (intensidad)
- Tiempo (duración)” Hernández y Torres (2009).

Precisamos tener en cuenta que en nuestro país la situación de violencia prolongada ha tenido y sigue teniendo un gran impacto sobre el cuerpo, es en esta medida, la intención de la práctica de la danza integrada, en nuestro contexto, es posibilitar la re-significación del cuerpo afectado por la violencia (en situación de discapacidad o no) .(Bernal, 2016, p. 140).

Habitar: En el ejercicio de la danza inclusiva, el individuo percibe su cuerpo como la realidad que vive, que le transforma, que le mueve a tomar un espacio en el espacio, hacerse dueño de su mundo, respetando el de los demás, generando gran impacto en las relaciones que establece con el otro, superando la barrera de la pena propia o ajena, ya que al explorar las posibilidades creativas de sí mismo a través de su cuerpo, se empodera de la capacidad que tiene y va fortaleciendo su personalidad. De ahí, que sustenta el argumento de Fernández y Taccone (2012): El valor de los procesos de comunicación en la danza, se aborda a partir de la relación de transferencia de las personas que comparten la danza/el movimiento, y pueden

a través de la empatía kinestésica ponerse en el lugar del otro, para comprenderlo y, para relacionarse con él. (Bernal, 2016, p. 142).

Educación: “Los futuros docentes... deben tener vivencias conscientes y reflexivas del cuerpo” (Nunez Oliveira, 2016, p. 285) lo que interesa ahora es que el licenciado en formación, cuente con la idoneidad para vincular al aula la danza inclusiva, sin exigir ser bailarines profesionales, o profesores de danza exclusivamente, sino que entiendan claramente la importancia del movimiento como proceso formador continuo en los educandos desde temprana edad. Formar a quienes nos forman en la escuela exige compromiso, pues este es el inicio de una educación de calidad. Un docente bien formado es sinónimo de buena educación”. M.E.N., 2014)..(Bernal, 2016, p. 142).

En otra palabras, se debe tener presente en el caso de la formación, que “La expresión corporal busca facilitarle al ser humano el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza” .(Bernal, 2016, p. 142).

Es necesario entender que la inclusión como lo expresa Escribano y Martínez (2013) “exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado” (p. 17), por lo que la educación demanda mayores estrategias en el aula que den cuenta de esta exigencia y la conciencia del profesorado para asumir dichos retos, en donde prime la igualdad dejando de lado la discriminación (Bernal, 2016, p. 143).

Por otro lado, nos parece importante retomar la propuesta hecha por Laura Alejandra Bravo Zuñiga (año) en Santiago de Chile, con su trabajo *El impacto de la danza para la inclusión educativa: el caso de un taller para niños y niñas con NEE*, retoma el caso de México donde existe un claro ejemplo de la integración de la danza en la educación especial. "Fusioné el psicoballet .(Bravo,2018,p.8)

Para la Bravo, la parte artística es lo que hace la diferencia, el que podamos nosotros convertir a los muchachos en bailarines profesionales y que puedan proyectar a un público sus emociones"(Félix, 2013, p.3) La ex bailarina de ballet clásico Isabela Saldaña realizó un método basado en la danza terapia, que utiliza la danza y el movimiento de manera terapéutica para ayudar a los procesos emocionales, corporales y cognitivos. (Bravo,2018,p.9)

Cada persona y cada cuerpo es único, en el caso de personas con diversidad funcional, sus cuerpos, la silla de ruedas, cojeras, aportan expresividad singular y dan cabida a nuevas exploraciones de movimientos, nuevas relaciones con el espacio y el cuerpo. En danza, se trata de aprovechar la expresividad de cada cuerpo para repensar este arte. De esta manera vemos representadas diferentes subjetividades, que aportan una nueva visión. (Lloret, 2009, p.9)

Los elementos de la danza nos permiten dar a conocer las emociones, sentimientos y concepciones del cuerpo a través de la conciencia corporal. (p. 10) Según la danza podemos facilitar el desarrollo de la conciencia corporal la cual repercutirá en mejorar las relaciones sociales mediante el lenguaje no verbal, el conocer nuestros sentimientos y emociones,

autocontrol, coordinación, organización en el espacio y la salud física. “Uno de los objetivos de la danza en la educación (creo que el más importante) es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia” (Ullmann, 1978, p.111) (Bravo,2018,p.10)

Vale la pena, para el proyecto retomar en este momento la propuesta de Carina Martín Castro (año) quien en su tesis doctoral, dedica sus esfuerzos a hacer un *Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículum y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de Danza*.

Para Martín Castro, la danza es el desplazamiento del cuerpo efectuado en el espacio creando una forma, impulsado por una energía propia, con un ritmo y tempo determinado o el silencio. El uso predominante de uno u varios elementos del movimiento (ritmo, espacio, tiempo, cualidad, forma y energía) no siempre se presenta de un modo homogéneo. Durante las secuencias de movimiento las variables se van modulando y alternando predominando, en ocasiones el uso del espacio, el ritmo, el silencio, etc. De acuerdo con la naturaleza de la danza, adquiere una mayor relevancia un elemento sobre los otros.

La danza se convierte también en un medio artístico y cultural, expresivo y de comunicación no verbal, que parte de una técnica determinada o código en busca de un lenguaje personal y una estética, equilibrada o no. Según afirman Cervera y Rodríguez (1999), “El acto y el arte de la danza no han de entenderse como meros procesos técnico-artísticos, como un simple virtuosismo corporal, sino que revelan categorías de lo perceptivo, lo sensitivo y lo intelectual” (Castro,2017,p.34 ).

Según Dallas (1973), este planteamiento historicista de la actividad danza implícitamente niega (se enfrenta a) otra noción teórica del hacer dancístico: la danza como lenguaje. La distancia que existe entre el lenguaje y la expresión delimita ejes cualitativos (nunca cuantitativos) para el examen metodológico de un objeto de estudio dado.

En las consideraciones que fundamentan a la noción "danza como lenguaje", el tiempo y el espacio, por ejemplo, existen como categorías adjudicables al fenómeno, como unidades implícitas a la experiencia (...) Mary Wigman frente al espejo; Mary Wigman discutiendo con Von Laban; Mary Wigman en plena reflexión, descubrió (e impuso más tarde como categorías) las relaciones del cuerpo con el espacio. Es decir: aun en la danza de hoy los conceptos son elementos auxiliares que conducen al objeto de estudio. Este procesamiento consciente de los elementos resulta natural por la innata tendencia de la mente a "aislar" su objeto de estudio para explicarlo.

A su vez, Sachs (1963) describe la danza como la madre de las artes o del arte más antiguo o más nuevo porque su separación del lenguaje discursivo se lleva a cabo con la creación de un sistema específico de símbolos, sistema que probablemente es anterior a las otras artes. También se define la danza para muchos autores, como el arte total, ya que incluye varias artes. Por otro lado, no pocos autores afirman que es un lenguaje discursivo que nos permite pensar. Durante el desarrollo de la "danza como expresión", el proceso de autoconocimiento representa un fenómeno personal, histórico y sociológico.

Al quedar inmersa en los aspectos de la cultura de un grupo determinado, la danza sólo proporcionaba elementos para el autoconocimiento ritual, sociológico y estructural de las

comunidades. Es decir, este autoconocimiento que los distintos países del mundo pueden adquirir en torno a las peculiaridades de sus respectivas danzas, configuran su cultura, compartiendo su estructura social y el conjunto de elementos simbólicos o expresivos.

El hombre, realiza multitud de movimientos, durante sus actividades de la vida diaria, que a veces se relaciona con la expresión consciente y el autoconocimiento del cuerpo y con la expresión inconsciente. La experiencia de realizar movimientos aparentemente inexpresivos conlleva, sin embargo, una especie de posible código que se refiere a la interiorización y adaptación de peculiares movimientos. En la respuesta del cuerpo a estas actividades necesarias se halla, pues, el núcleo de un sistema de signos que han perdurado a través del tiempo y que se repiten de generación en generación sin apenas alterarse y modificarse (Castro,2017,p.34 ).

Es importante señalar que bailar es una conducta que ha estado siempre presente en el ser humano, ya sea como movimientos espontáneos o como movimientos voluntarios, dando pie a su escritura a través de coreografías, pues es una actividad altamente motivante y positiva para el individuo que la realiza y quien la ve. Cuando el ser humano experimenta un placentero estado anímico, siente la necesidad de exteriorizar para compartir dicho estado. A su vez la historia, nos ha enseñado que la danza ha tenido una gran importancia en el mundo cultural, formando parte de la educación en muchas civilizaciones (Castro,2017,p.37 ).

Finalmente en este sustento teórico, se retoma a María de Jesús Blanco Vega 2018 , quien ostenta un Informe Final Proyecto Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda. (Febrero – Diciembre), en este texto el

autor busca hacer una propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda.

La danza como área artística suscita espacios de aprendizaje desde la didáctica, la pedagogía, la comunicación, el desarrollo de habilidades motoras y procesos socio afectivos, cognitivos y sociales, llenos de imaginación, creatividad y expresión, (Verde, 2000); garantiza el desarrollo personal desde lo individual y lo social, construye al individuo como miembro activo de una comunidad que posibilita relaciones consigo mismo y con los otros. De igual forma, la danza favorece procesos motores y perceptivos que fortalecen la coordinación, la postura corporal, el tono muscular y el equilibrio, elementos que inciden en la capacidad intelectual del ser humano desde la aceptación de las diferencias individuales y el reconocimiento del otro y su cultura, como condición natural del ser humano y en respuesta a las necesidades de cada sujeto (Stokoe, 1990). La danza posibilita escenarios de formación integral, cualifica la calidad de vida y fortalece la construcción de sujeto (Blanco,2018,p.10). Los lineamientos estatales como la Ley General de Educación de 1994 establecen las orientaciones para la atención educativa a población en situación de discapacidad, a través de los actos administrativos como el Decreto 2082 de 1996, Ley 361 de 1997, Ley 762 de 2002, Decreto 366 de 2009, Decreto 470 de 2007, así como la aprobación de Convención de las Naciones Unidas sobre discapacidad con la Ley 1356 de 2009, Política Pública Distrital de Discapacidad 2007-2020, Lineamientos Curriculares de Educación Primaria de 2013, Política Pública de 2013, Decreto 1618 y la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, Conpes 166 de la República de Colombia, son políticas que proclaman la

creación de programas de formación inclusivos, en todas las instituciones educativas, con experiencias pedagógicas y didácticas que aborden la enseñanza a través de procesos de desarrollo según los diferentes estilos de aprendizaje, adecuando los contextos y ambientes pedagógicos apropiados a las particularidades de las poblaciones infantiles(Blanco,2018,p.10).

Resulta necesario diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la danza con población Sorda y aportar a la pedagogía del arte y el aprendizaje en el marco de la inclusión educativa en el Distrito Capital, e identificar qué elementos didácticos constituyen una propuesta de enseñanza pertinente para la formación dancística con población infantil Sorda (Blanco,2018,p.15).

En palabras de Calderón, el punto central es definir el lenguaje como una facultad humana que unifica y diferencia a la vez; un generador de signos de todo tipo y multidimensional: afectivo, cognitivo, social, cultural, histórico, semiótico, estético, éticopolítico, experiencial y expresivo. Así, construido desde una perspectiva investigativa, el lenguaje y la comunicación está presente en contextos diversos (Blanco,2018,p.15).

Para Blanco, la escuela inclusiva debe concebir su acción en torno a cuatro tipos de diversidad, donde Valcarce (2011, p.126) principalmente la que se refiere a la familia, al propio alumno o alumna, al contexto escolar y social. De forma integrada debe contemplar sus estrategias sobre la consideración de todas ellas, como parte de un nuevo modelo educativo” (Blanco,2018,p.84).

Según Benjamin 2018, podemos usar el término Danza Inclusiva para describir el área de trabajo específica que indica que hay participación de personas con diversidad, y el término Danza Integrada para describir cuando el trabajo tiene un enfoque integrador para los elementos que componen el trabajo artístico, considerando como elementos a todas las personas que componen el grupo, con todas sus especificidades, y los diversos lenguajes artísticos que forman parte de la obra escénica o del taller. Atendiendo a esto, podemos ver que mientras Danza Inclusiva, supone una terminología que marca el rasgo de que hay personas con diversidad funcional, Danza Integrada se refiere a un aspecto artístico y pedagógico del trabajo, que denomina un trabajo artístico que tiene en cuenta los rasgos de todos sus componentes con y sin diversidad funcional (Martin,2017,p.85).

Este último autor, Blanco Vega, argumenta que resulta fundamental para dar soporte teórico a este trabajo, puesto que propone todo un compendio de elementos que se deben tener en cuenta para pensar una didáctica de la danza, elementos que se resumen a continuación, dado el valor que toman para el análisis de este documento.

#### Didáctica de la danza

A partir de pensarse para este estudio una didáctica de la danza, la mirada de Calderón (2017) desde la didáctica del lenguaje y la comunicación, permiten pensar en las múltiples relaciones que se establecen para formular una didáctica específica de la danza. Como en el caso del lenguaje y la comunicación, es necesario plantearse una posición epistemológica desde la cual postular la danza, reconocerla como arte independiente, particular y también en la

prosaica en la experiencia socio cultural; la danza como objeto de conocimiento y, con un carácter más específico, la danza como objeto de enseñanza, aprendizaje, investigación y creación (Calderon,2017,p.16)

¿Cómo se constituye la danza como objeto de enseñanza y aprendizaje?

Danza inclusiva

Se parte del concepto de Danza en tanto fenómeno sociocultural y como arte, sin que ninguno se oponga al otro, sino más bien, que puede abarcar una conceptualización que nos permita configurar la danza en tanto lenguaje y expresión humanas. Para ello, exploramos diversas fuentes. En un primer momento, la danza como valor social del ser humano que marca la experiencia vital del individuo a través de la consciencia del propio cuerpo y de otro por medio de la expresión y la comunicación (Laban, 1991). El ser humano es un ser corporal que se expresa desde el momento de su nacimiento hasta la muerte, ya sea en movimiento o en quietud, acompañado del sonido o en el silencio. Por esta razón, los niños sordos en su condición están llamados a comunicar corporalmente las sensaciones, emociones y pensamientos (Stokoe, 1990, p. 18).

Sentimos cuando podemos percibir sensiblemente algo por medio de los sentidos y en relación con experiencia personal del mundo, y también sentimos (creamos sentido) cuando podemos generar procesos significativos que nos permiten comprender o intuir como se constituye nuestra experiencia. La experiencia auténtica del yo está presente en esa experiencia sensible. ¿Cómo es la presencia del cuerpo en la experiencia del ser humano y en relación con los demás? (Sanabria, C.E y Ávila, A.C 2014 p.185)

La danza según Bourdieu (1996) es un arte culto que requiere de transmisión entre maestro y discípulo, mediada por la vista y la oralidad, de orden mimético y en este sentido el cuerpo, por sí mismo, encuentra a través del lenguaje viso gestual y corporal refugiarse en el maravilloso mundo de la expresión y la comunicación. Este referente conceptual nos ubica en una visión de pensar el cuerpo, pensar la danza de la contemporaneidad, un cuerpo que se comprende en la estructura de conexión que expresa relaciones y crea lenguajes no de forma lineal sino a través del movimiento como código de comunicación (Deleuze & Guattari, 2006). Entonces, surge la pregunta: ¿es la danza exclusiva de los bailarines?, ¿son los cuerpos de los bailarines los únicos que experimentan el misterio que la envuelve y la constituye arte?.(Blanco,2018,p.18).

Según Sánchez y Guapachá (2008) “la danza como acontecer artístico es susceptible de lectura desde tres niveles de significación: simbólico, textual y poético” (Sanchez y guapacha, 2008,p.14), y pedagógico en términos del campo educativo y a propósito de la significación de este estudio. En este sentido, la danza contempla la acción armónica que existe entre espacio y tiempo y que se enmarcan en el concepto de circulación como el lugar de encuentro y comunicación del cuerpo, intencion, figura y forma, en el cual pueden interactuar todos los participantes.

Desde esta perspectiva, la danza no se hace exclusiva de quien la produce en primera instancia, pues es completada por un circuito que llega a quien la ve, el espectador, el auditorio, el crítico de arte, el pedagogo. Y para vivirla como experiencia estética compartida,

el movimiento se constituye en lo simbólico de la circulación danzada: una arquitectura, una construcción que se erige similar a la alquimia, a la geometría y al tiempo, teniendo en cuenta sus distinciones. En ese sentido, si la danza se escribe, se lee, para ser comunicada a través del cuerpo, el modo por medio del cual el movimiento adquiere forma. En la danza inclusiva, vamos más allá de lo que creemos es la habilidad de movimiento. Todos poseemos un tiempo y un espacio que ocupamos en la existencia, entonces es posible danzar. El cuerpo como instrumento y acontecer del movimiento y de la dialéctica del adentro/afuera, estable/inestable. Un acontecer que todos debemos leer y escribir (Sánchez y Guapachá, 2008, p. 19).

¿Que significa para un niño bailar en una ciudad y un país como Colombia? Es importante entender que el concepto de danza varía según la cultura y la época, así como lo refiere Urbeltz, 1994, cuando afirma que el término puede cambiar según las dinámicas actuales de interacción y comunicación y sus dimensiones. Este hecho va más allá de concebir la danza como una actividad específicamente corporal, puesto que conlleva aspectos personales-afectivos, dado que existe una necesidad interior de expresión entre lo físico y lo espiritual por medio del gesto (Fernández, 1999, p. 20).

La danza toma vida y relevancia en la perspectiva de inclusión y respecto a la diversidad. Una educación inclusiva que propende por una educación para todos en igualdad y equidad, donde la práctica corporal denominada danza, manifestación artística que en términos formativos aborda la comprensión y el aprendizaje desde el cuerpo como instrumento mediador de conocimiento (Sánchez y Guapachá, 2008, p. 20).

En términos de ConCuerpos, grupo que se consolida con la intención de abrir un nuevo campo de exploración e investigación artística en el país de carácter inclusivo, convocando personas con y sin discapacidad a bailar juntas. Gracias a su estructura, es posible realizar Cuerpos IndiVisibles en Movimiento: Danza Contemporánea como Espacio de Inclusión Social, un proyecto de investigación avalado por El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), dentro del programa de becas para Jóvenes Investigadores e Innovadores (Caballero, 2008, p. 21).

Se propone entonces la DanceAbility Es una técnica dancística que tiene el propósito de integrar a todas las personas indistintamente sus condiciones particulares habilidades, físicas, culturales, raza, religión, un método de danza que permite el acceso a todos. Se concibe como una metodología resultado de la experiencia y el trabajo realizado por varios años con grupos diversos por Alito Alessi. Esta modalidad de danza surge por el deseo y la necesidad de crear en la danza la posibilidad de participación de diversas personas, sin distinción de su condición física, raza, étnia, religión, entre otras, de forma incluyente. Esta modalidad no está concebida para grupos específicos de personas sino para grupos mixtos, su característica prevalente es la diversidad como posibilidad de la creación libre del movimiento creativo en el marco de la danza. Los participantes o “Movers” en esta modalidad dancística no requieren ser bailarines (personas con habilidad y experticia), esta experiencia está pensada para todos (Sánchez y Guapachá, 2008, p. 21).

Se acotan así los cinco elementos que esta metodología de improvisación contiene:

1. Sensación (entendida como la experiencia de sentir el cuerpo cuando se mueve).

2. Relación (entrar en relación con su cuerpo, el otro y lo otro).
3. Espacio (la espacialidad como la manera diversa de vivir el espacio, \*una variable a considerar: espacio creado entre, el espacio en el).
4. Tiempo (tenemos temporalidades diferentes y podemos proponer y jugar con esta variable).
5. Diseño (la conjunción de los otros elementos da como resultado el diseño, la creación, la estética del movimiento) (Sánchez y Guapachá, 2008, p. 21).

Según la profesora Paulina Avellaneda 2018, experta en danza inclusiva precisa las siguientes apreciaciones a partir de su experiencia:

\*Sensación: estar presente en el cuerpo, aquí y ahora conectado y en sintonía con la experiencia. \*Relación: una vez estoy conectado conmigo, es decir en relación con mi cuerpo, se establecen relaciones con otros cuerpos, bajo pautas y estrategias de parejas y grupos.

\*Espacio: la espacialidad se construye desde la experiencia vital, es así que no todos tenemos la misma manera de habitar el espacio, esto se considera ya que hay personas que usan silla de ruedas, que no pueden sentarse en el piso, etc. También se entiende el espacio como una variable para proponer y experimentar; el espacio que habito, el espacio que se crea entre unos, otros y el espacio físico que nos contiene.

\*Tiempo: la temporalidad también es diferente en cada persona, los tiempos de aprendizaje difieren entre unos y otros, los tiempos de la memoria, del movimiento etc. (Sánchez y Guapachá, 2008, p. 22).

## Arte

El arte se concibe como el campo del conocimiento que ayuda y mejora la calidad de vida, el desarrollo emocional, la cognición, el lenguaje y la comprensión del mundo que rodea al ser humano y a la comunidad. Está contemplado en la cultura y, por lo tanto, hace parte del capital social y cultural de las personas. En términos educativos ayuda al desarrollo integral del individuo desde sus primeros años de edad, en torno a la multidimensionalidad del ser, valores como ciudadano, propicia la igualdad, reconoce la diversidad, permite construir identidad cultural y propicia el diálogo de saberes, a través de las experiencias y vivencias (Consejo Nacional de La Cultura y Las Artes, 2016, p. 24).

El arte desde la visión de la neurobiología propicia a partir de las experiencias vividas en la primera etapa de la vida, la infancia, coadyuva a la formación de circuitos cerebrales, así como las experiencias sensoriales contribuyen a la adecuación de estructuras de pensamiento, esto quiere decir como lo señala Begley (1996), que se abren las ventanas de oportunidad o períodos en los cuales se presentan interacciones con el medio, que inciden dejando impresiones en la mente del ser humano, generando la incorporación de redes neuronales que afectarán el desarrollo futuro del individuo. Sin embargo, la visión de que el arte ayuda al desarrollo de la capacidad plástica cerebral de la persona, durante la vida, favoreciendo aptitudes de interacción con el mundo que lo rodea, también permite visualizar que las experiencias tienen relación directa con el desarrollo del cerebro (Bruer, 2000, p. 24).

La mente humana a través del conocimiento y la comprensión determinan las diversas formas de pensar del hombre; y están directamente relacionadas con las experiencias que se traducen de forma comunicativa en la amalgama de concepciones mentales o formas simbólicas (Gardner, 1987). De esta forma, el arte desde la perspectiva educativa, se encuentra como base del desarrollo del ser humano y concibe la integración de la cognición y la afectividad como binariedad que conlleva y combina la creatividad y el humanismo (Palacios, 2006, p. 24).

#### Educación Inclusiva

La educación inclusiva está concebida en el marco de una educación para todos, una formación equitativa para aprender a partir de pedagogías, metodologías, medios y recursos necesarios que comprometa a la comunidad educativa con el fin de asegurar la participación, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes. Una educación inclusiva se basa en una perspectiva proyecta en y para la diversidad enriquece el sistema educativo actual y permite garantizar la calidad en la formación y su pertinencia considerando los grupos sociales y culturales. Considerar la realidad de la escuela y las oportunidades educativas a través de currículos apropiados que erradiquen barreras y exclusión, es un factor base para avanzar en una educación para todos, respetando particularidades y necesidades del contexto estudiantil y en concordancia con los derechos e igualdad de formación (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014, p. 25).

La heterogeneidad del currículo, así como del proceso enseñanza aprendizaje y evaluación es una posibilidad de permanencia y éxito escolar en una perspectiva diversa. Es esencial que

la formación este centrada en contenidos relevantes que respondan a las necesidades educativas, contextos y cultura de los estudiantes. Para que sea una realidad la educación inclusiva, los recursos, metodologías, estrategias, didácticas y prácticas pedagógicas deben estar orientadas y ser pertinentes al bagaje cultural, saberes, experiencias, intereses y particularidades de aprendizaje de los educandos.

En este sentido, el rol docente juega un papel fundamental, contar con un profesor competente que eduque en y para la diversidad comprende enseñar en contextos con necesidades educativas particulares y requiere de una mirada que desde la afectividad motive y genere ambientes de aprendizaje sugestivos y colaborativos entre estudiante y docente. La visión de maestro y currículo es permeada por la inclusión en términos de aprendizaje. Un currículo diseñado para el acceso universal de todos los estudiantes, respetando el aprendizaje individual de cada sujeto, proyectando la adquisición de conocimientos a través del aprender juntos y concibiendo al educador como guía acompañante del proceso formativo, puede coadyuvar a la gestación de una educación inclusiva con calidad (Bunch, 2008, p. 25).

#### Diversidad

El ser humano en su naturaleza es diverso, dado que desde que nacemos somos diferentes unos a otros, ya sea a nivel físico, psicológico y social. Esta diversidad del individuo en el campo educativo resulta un reto en la medida en que suscita pensarse procesos de enseñanza aprendizaje, hecho que conlleva a plantearse una educación en y para la diversidad, espacio en el cual la atención y el apoyo son aspectos relevantes para dar cumplimiento a la perspectiva de inclusión en igualdad y equidad. Desde este enfoque, la diversidad se concibe

como una característica propia del ser humano y una oportunidad para enriquecer, desarrollar y abordar las condiciones particulares y grupales a nivel social, personal y cultural (Rubiales, 2010, p. 28).

La danza como escenario de encuentro de las particularidades del ser humano, propicia la mejora, evolución y reconocimiento del otro nivel grupal e individual, haciendo realidad una educación pensada en y para la diversidad. El cuerpo, el movimiento y la expresión como posibilitadores de las interacciones sociales permean a cada ser en su valor diverso para enriquecer, mejorar y reconocer las particularidades en el aspecto social, psicológico, físico y cultural del sujeto, como indicadores a considerar en los procesos educativos en un marco de educación inclusiva. Por consiguiente, la escuela está llamada a la reflexión y transformación continua, que asegure a través de la relación teoría práctica la construcción de conocimientos y la danza como manifestación artística coexistir como instrumento creador del saber social, cultural y personal.

La perspectiva de la diversidad invita a revisar la interculturalidad entendida como el desarrollo de las interacciones, convivencia y relaciones entre culturas y la pluriculturalidad concebida como el reconocimiento de la diversidad cultural en un mismo territorio con el fin de transformar las prácticas del proceso enseñanza aprendizaje (Rubiales, 2010, p. 29).

En este sentido, la educación en y para la diversidad que asume las transformaciones actuales de la escuela, desde una perspectiva heterogénea y multidimensional donde la didáctica y la pedagogía asumen un rol centrado en el ámbito de valores como opción ética, los recursos

didácticos como posibilidad de educación para todos y con una mirada social (Rubiales, 2010, p. 29).

#### Población infantil sorda

El reconocimiento de las personas sordas como comunidad permite identificar las características propias con respecto a ideas, sentimientos, emociones, expresiones y saberes mediados por la Lengua de Señas, su primera lengua, que identifica este grupo social (Belén, 2009, p. 30) Según (Skliar, 1995 citado por Saldarriaga, 2014), la comunidad sorda “el enfoque socio-antropológico concibe a las personas sordas como un colectivo con particularidades similares [...]” (p.17). En este sentido, se reconocen las personas sordas como una comunidad con distinción lingüística, dado que poseen una lengua propia e identidad grupal (Rubiales, 2010, p. 29).

Veinberg, 2002, refiere que los niños sordos son “una minoría lingüística comparable a otros niños hablantes no nativos del español, con la diferencia de que la modalidad de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de auditivo-oral” (p.1). La comunidad sorda vista como ser lingüístico que aborda sus capacidades y la lengua de señas como lengua natural. En el campo educativo, es importante crear ambientes de aprendizaje que aseguren el proceso cognitivo, socio emocional y comunicativo de los niños sordos, a través de propuestas curriculares y culturales inclusivos (Rubiales, 2010, p. 30).

Por último cabe resaltar que la población sorda no es uniforme ni homogénea, puesto que de su esencia subyacen las más diversas ramificaciones en lo que se puede entender como niño sordo, por un lado, se debate el antagonismo entre la lengua de señas y el oralismo, pero

también se establecen vínculos frente a quienes su sordera es parcial o adquirida posterior a la adquisición de la lengua hablada, entre muchas otras posibilidades, lo cual involucra a los sujetos en ambos mundos, la comunidad sorda y oyente como una constante. En resumen concebir la identidad del niño sordo como una única sustancia maleable a los discursos hegemónicos tanto de oralistas como de señantes, limita la comprensión sobre su amalgama de posibilidades, puesto que ambas tienden a cuestionar y desestimar la otra perspectiva. Lo que se busca en la concepción desde la diversidad es ampliar su espectro, en el que las diferencias sean elementos convergentes.

#### Didáctica específica de la danza

Inicialmente, se toman los aspectos en torno a la danza como: metodología de la enseñanza, puesta en escena, comunicación vista desde las interacciones investigador–profesor, profesor–profesor, profesor y/o investigador-estudiante, la creatividad, la imaginación y la sensopercepción (relación cognición, motricidad y afecto enlazado al espacio, la música y los sentidos) relacionada con la didáctica y las dinámicas de movimiento (Rubiales, 2010, p. 54).

Factor Cognitivo-Intelectivo-afectivo: referido a determinar qué clase de aprendizaje se espera obtener del estudiante, considerando su experiencia en danza, a partir de sus condiciones particulares y que requiere del aspecto afectivo en una educación en y para la diversidad, que promulga la formación para todos. Característica que aborda los campos del intelecto y de la actitud mediados por la dimensión emotiva del profesor y el estudiante para aprender a través del cuerpo y disfrutar la danza como una manifestación social, cultural y

comunicativa en torno a la escucha y el lenguaje. Ejemplo: Taller de la expresión de animales que parte de los intereses y gustos de los niños en diferentes situaciones, la existencia de un cuerpo que habla a través de la manifestación de sensaciones, emociones, pensamientos y sentimientos.(Rubiales, 2010, p. 59).

Quedan sobre la mesa varios elementos que nos permiten mostrar la sensibilidad que potencia la danza y su conexión con el cuerpo que a la vez se desenvuelve en un espacio determinado, por ello, luego de mostrar la dimensión que la danza cobra, nos adentramos al habitar como posibilidad.

Finalmente debemos de señalar la importancia de la educación artísticas para nosotros futuros docentes, la educación artística debe impactar en el aula no como una simple herramienta sino un medio indispensable de enseñar, así como el profesor Ricardo Ruiz Angulo lo señala en su libro *Sistematización de la Cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico* La obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto.

La educación artística se constituye en una nueva ventana para explorar los imaginarios que tienen las personas dentro de su ser, dentro de su sensibilidad, si educar es formar, guiar, compartir, integrar .la educación artística es orientar al individuo a que explore dentro de la humanidad, todas las relaciones del arte con la vida, con la sociedad, con el país, con el mundo, y las posibilidades que le ofrece el arte para consolidar criterios y argumentos sólidos, verosímiles (Ruiz, R 2015 p. 136)

### **1.3.3. Habitar**

Pensar el habitar trae diversos autores, para las reflexiones que persigue esta investigación, en primer término queremos retomar el análisis efectuado por Jairo Mauricio Pulecio Pulgarin, en su texto: Judith Butler, *Una filosofía para habitar el Mundo*.

Podríamos iniciar por retomar preguntas como: ¿habitan los seres excluidos el mundo social compartido? y ¿Qué entiende Butler por habitar el mundo?

Habitar el mundo a plenitud es la prerrogativa que conceden las prácticas culturales performativas que, paulatina y reiteradamente, erigen las normas de reconocimiento que trazan las fronteras que delimitan los marcos bajo los cuales reconocemos unas vidas como precarias, viables y enteramente realizables.

Sin embargo, esas fronteras son tan porosas como las del primermundismo norteamericano; y lo son, precisamente porque para su fortalecimiento deben “reconocer” a Otros, aunque sólo como roedores de las normas establecidas, espectros que purifican las normas demarcadoras al ser negados, o que amenazan con desdibujarlas por completo si se asimilan. Sea cual sea la vía, lo único claro es la posibilidad de colapsar, inherente a la solidificación de las normas de reconocimiento, las cuales instauran modelos de praxis que no pueden impedir absolutamente la emergencia de ciertos sujetos.

Gracias a su capacidad de acción en el lenguaje, con sus cuerpos y desde sus espacios, las formas de vida estimadas como “nuevas” (aunque hayan existido siempre por fuera de los límites de la habitabilidad) consiguen enriquecer cada vez más la experiencia de habitar el mundo (Butler, 2009c: 12; 2006b: 67-70) (Pulecio,2011,p.83)

Para empezar resulta muy útil la siguiente metáfora. El espacio más inmediato que el ser humano habita es su casa. En el espacio doméstico se respira, se anda y se vive con completa libertad pues dicho espacio ofrece al individuo la incomparable experiencia de disfrutar del entorno que mayor comodidad existencial ofrece. En términos históricos, esto significa que para la civilización occidental desde el ámbito privado se inserta al sujeto en el ámbito público, pues desde allí gesta su socialidad y se construye como ser político (Pulecio,2011,p.66)

Las normas imperantes en el mundo habitable no otorgan reconocimiento pleno a dicha realidad fractal. Por ello la teorización del mundo habitado y del mundo inhabitado no suscita sólo un problema epistemológico o espacial, sino profundamente ético, en tanto que la realidad social se bifurca, culturalmente, entre un mundo que ofrece las condiciones para el ejercicio de la libertad, y uno que niega a sus habitantes el desarrollo como sujetos morales plenos. (Pulecio,2011,p.70) Cuando nos preguntamos qué convierte una vida en habitable, estamos preguntándonos acerca de ciertas condiciones normativas que deben ser cumplidas para que la vida sea vida. (Butler, 2006, p 65- 67).

¿Qué oposición podría ofrecer el ámbito de los excluidos y abyectos, a la hegemonía simbólica que obligará a rearticular radicalmente aquello que determina qué cuerpos importan, qué estilos de vida se consideran “vida”, qué vidas vale la pena proteger, qué vidas vale la pena salvar y qué vidas merecen que se llore su pérdida? (Butler, 2005: 39) (Pulecio,2011,p.72)

Habitar el mundo es la experiencia propia de quienes viven sin que el reconocimiento sea motivo de preocupación. No en vano la filosofía nos dice que “El pensamiento sobre una vida posible sólo puede ser un entretenimiento para quienes ya saben que ellos mismos son posibles. Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, la posibilidad es una necesidad” (p. 79). Desde la reseña que forja Pulecio Pulgarin queremos dejar sobre la mesa una pregunta frente a la responsabilidad que subyace en el ejercicio docente con: ¿somos responsables por las vidas espectrales e inhabitadas, por quiénes y por cuántos o sólo por nosotros?(Pulecio,2011,p.83)

Otro autor ineludible en el análisis del habitar, es Carlos Mario Yory particularmente con su texto *Del espacio ocupado al lugar habitado: Una aproximación al concepto de topofilia*, si de algo da cuenta la naturaleza del espacio habitado es de nuestra específica manera de espaciar en atención a nuestra propia naturaleza tan espacial como espaciante (Yory,s,f,p.47)

Desde esta perspectiva, la construcción de sociedades fuertes y, del mismo modo, de gobiernos fortalecidos, supone la construcción de unos también fuertes y comprometidos lazos entre éstas y los lugares específicos (topos) que habitan; unos lazos que dada la innegable naturaleza emocional que los caracteriza, en razón de dar cuenta de la correspondiente adscripción (philia-ción) de tales sociedades a los mismos, no pueden ser menos que phílicos (Yory,s,f,p.48)

¿es posible entender el habitar humano como la manifestación de una inherente teoría del lugar?

El habitar en cuanto tal, supone ya una previa teoría del lugar ligada, inexorablemente, a lo que como seres humanos somos en nuestra dimensión, no sólo espacial (la cual compartimos con los demás seres de la naturaleza), sino y sobre todo, espaciante; esto es, cargada de sentido y significación (Yory,s,f,p.47)

Si la topofilia es un “sentimiento”, como sostiene Tuan, la naturaleza y comprensión de éste no hay que buscarla, sin más, en el espacio, sino en los modos en que un individuo o grupo de individuos se relacionan con éste mediante sus atributos (no necesariamente consigo mismos y entre sí gracias a ellos); de esta suerte, es nuestra disposicionalidad hacia los atributos del espacio los que en consecuencia definen para Tuan su idea de lugar; una idea imbuida, por tanto, de una clara adjetivación y, por lo mismo, como el propia Tuan sostiene, de una ineludible carga emocional (Yory,s,f,p.50)

¿qué diferencia el espacio atributivo de la geometría y de la física del espacio lugar habitado? Sin duda el hecho de que mientras que estas distintas disciplinas requieren “fundar” una determinada idea de espacio para validarse a sí mismas y, de tal forma, objetivarse adquiriendo “cuerpo” como tal - el espacio habitado es, él mismo, su propio objeto autofundándose y, por lo mismo, autoperteneciéndose; en esta medida, no proporciona un ámbito para un determinado discurso (lo que le daría la connotación de simple “escenario”), sino que él mismo se inaugura de tal forma, es decir, como discurso: el discurso de la vida (en tanto formas de habitar) que en él transcurren (Yory,s,f,p.50)

Por el contrario, consideramos que nuestra relación con el espacio habitado no se agota en una simple relación emocional con sus atributos (lo cual nos dejaría en un plano exclusivamente psicológico), sino que se remonta a la propia dimensión ontológica de tal tipo de espacio en tanto lugar de mostración de lo que Heidegger llamará nuestro ser-en-el-mundo. Un ser que en su connotación circo-estancial acusa “espacialmente” (estancialmente) sus propias formas de ser consigo mismo y con el otro a través de lo que en consecuencia entenderíamos como una u otra forma de habitar (Yory,s,f,p.50)

A fin de cuentas, “el decir” del espacio del habitar da cuenta del propio “decir del ser humano” que de una u otra manera lo ha fundado en el acto mismo de “autofundarse” como tal: “somos habitando”, ya que ésta, y no otra, es nuestra específica condición de ser en el mundo y, por lo mismo, de mostrarnos como seres espaciales y, sobre todo, “espaciantes”. Esto último porque es precisamente en el acto de habitación (o mejor, de co-habitación dado que ante todo somos seres sociales) que entramos a establecer una específica relación con el espacio distinta a la de los demás entes que no tienen nuestra misma forma de ser; nos referimos, por supuesto, a la significación; el espacio (el espacio humano) es, y no otra cosa, un proporcionador de sentido donde a la vez que orientamos nuestro andar estableciendo direcciones (orientaciones) definimos nuestra propia forma de ser a través de éstas (Yory,s,f,p.51)

En razón de esto, del mismo modo en que a través del iglú, su disposición interior y su emplazamiento en el espacio, tenemos acceso a la “forma de ser” esquimal; en esa misma medida, la distribución de los cuerpos en el espacio y la manera como con ellos nos relacionamos de-escribe nuestro propio mundo interior que así será, musulmán, anglosajón, mediterráneo o, latinoamericano. A fin de cuentas, la disposición del espacio habitado supone su implícita construcción como lenguaje (Yory,s,f,p.51)

Desde esta perspectiva, que acerca discursos tan aparentemente disímiles como el de la ontología y el de la geografía humana, se exalta el hecho que, ante todo, el espacio humano supone una significación (base de la idea de lugar que estamos construyendo), pero ésta alude siempre a una orientación (en razón del carácter hodológico del espacio habitado); he ahí la clave para entender, desde aquí, esa tautología que ya acusa la noción de “lugar humano”, donde a la vez que nos encontramos con nosotros mismos, nos encontramos y, de hecho autoafirmamos, en relación con los demás (Yory,s,f,p.51)

Con lo anterior afirmamos que la forma de ser del hombre es, y no otra, espacial; lo cual significa que éste se define a sí mismo como un ser espaciante: el que “espacia”, el que habitando “abre” el espacio. En esta medida, “habitar” implicará, fundamentalmente, “pertenecer”, estar afiliado y, por lo mismo, en filiación (he ahí la dimensión filica, de esa particular forma de topos al que estamos haciendo alusión). La pregunta en este punto no puede ser otra que, ¿con qué, cuando hablamos del espacio, entramos los seres humanos en

“filiación” y, en consecuencia, de que idea de topos estamos hablando?; más aún, ¿qué relación guarda el espacio con el lugar y uno y otro con la idea de topos que estamos construyendo?

De esta suerte, morada y habitación resultan conceptos interdependientes y, por lo mismo, inseparables de comportamiento, hábito y costumbre; lo que equivale a afirmar que habitar será el modo en que nos acostumbramos, o mejor: “nos habituamos en apaciguado amañamiento” (Yory,s,f,p.53)

Es precisamente este particular “modo de ser” que, por lo dicho, alude específicamente a uno u otro “modo de estar en”, el que dota tanto al topos de una dimensión corporal, como al propio cuerpo de una dimensión tópica; origen primero de esa clase de filia-ción que para nosotros constituye, desde aquí, la noción misma de topofilia; una noción que alude tanto a la eventual relación de cada cuerpo individual con otros cuerpos individuales como a la relación del propio “cuerpo social” (al que de una u otra forma pertenecemos) con el topos mayor con el que en cada caso se inscribe y, de tal suerte, responde: un barrio, una ciudad, una región, un continente o el mundo en general (Yory,s,f,p.53)

De esta forma, no podemos confundir ese eufemismo burgués que muchas veces supone el “desarraigado” cosmopolitanismo del “ciudadano global” (si es que uno y otro existen en cuanto tales) que algunos autores señalan (paradójicamente arraigados en su propio eurocentrismo) como propio de la vida urbana en cuanto tal - afirmación ligada a una idea de

ciudadanía que expresa un determinado modo de ejercer soberanía sobre el planeta “anclada” a una cierta idea de civilidad a la cual esta “pertenece” (con las muy variadas y ambiguas implicaciones que esto supone), con el sentido identitario de pertenencia a lugares específicos y concretos que experimentan los que nunca han tenido nada (los pobres y/o excluidos) y que por tanto conservan y defienden como única propiedad; a fin de cuentas, tal “sentido de pertenencia” no es otra cosa que una autoafirmación cultural y, de tal suerte, una especie de “declaración de existencia”; en esta medida, la misma acusa tanto una cierta clase de “adscripcionalidad espacial” o territorialidad, como una de pertenencia a un determinado sentido de grupo o de colectividad en cuanto tal (Yory,s,f,p.54)

Sobre esta base, un vecindario, un barrio, un distrito, una localidad, un pueblo, una vereda, o una ciudad, se constituyen, muchas veces (en su dimensión tanto social como espacial) en lo único que la mayoría de los habitantes del planeta pueden entrar a atesorar y, de tal suerte, llamar “suyo” (Yory,s,f,p.54)

De otra parte, no son sólo los pobres y excluidos los que acusan, de una u otra manera, lo que bien podríamos denominar como un “sentido de pertenencia” a un determinado lugar o sentido de grupo; de hecho éste, como hemos señalado, resulta cosubstancial a la especie humana por cuanto gracias al mismo construimos no sólo una u otra idea de mundo, sino de “mundanidad” específica al interior de él; “mundanidad” que se manifiesta, fundamentalmente, a través de la adopción y “puesta en obra” de uno u otro sistema de

valores y, en consecuencia, de uno u otro sistema de orden político, económico y social en cualquier caso sujeto a una u otra idea de espacialidad y, de tal suerte, de territorialidad (Yory,s,f,p.54)

De este modo, la clase de philia-ción de la cual hablamos alude a la propia construcción del espacio de tal forma “abierto” en su espacialidad a través del acto de habitar; apertura que para nosotros coincide con la propia apertura del mundo así enfundado en el acto de habitación; lo cual exige entender la construcción del espacio, que corresponde con la mostración de ese ser-en-el mundo del que venimos hablando, como una construcción topofílica de territorio; toda vez que la clase de fundación a la que nos referimos, es siempre, en tanto im-plantación, una “marca en el suelo” o; lo que es lo mismo: una territorialización (Yory,s,f,p.56)

En razón de lo expuesto, entendemos por Topofilia: “el acto de co-apropiación originaria entre el ser humano y el mundo mediante el cual el mundo se hace mundo en la apertura que de él realiza el ser humano en su naturaleza histórico-espaciante y el ser humano se hace humano en su espacializar” (Yory,s,f,p.56)

***Habitar poético / Habitar político:***

¿De qué forma habitamos la ciudad contemporánea? Como señalábamos antes, predominan las edificaciones sin medida, en una situación desequilibrada, olvidamos que construimos

para habitar, y en su lugar crecen edificaciones desarraigadas de las reales necesidades de la población. Los emprendimientos inmobiliarios no están pensados para un habitar, sino para un mayor rentabilidad, y así el boom inmobiliario ha llenado la ciudad de edificios de espacios mínimos y formatos reiterativos, en un afán por edificar, llenar, desbordar en una anulación de la ciudad habitable. Ya no hay marcas personales en los espacios, todos son iguales, no hay “...nada `especial´: nada señalado, o abierto por medio de un recuerdo o un cuento, nada firmado por el otro” (De Certeau, 2009, pp.13). (valente,2014,p.13)

Podemos diferenciar un habitar que se centra sólo en vivir, ocupar un espacio, un habitáculo, de alguna forma más individualista, desapegado, instrumental, practicista. Y un habitar que tiene que ver con el construir como cuidar, abrigar, preservar, que persigue la construcción de los espacios como bien común. Un habitar colectivo. Un habitar poético. Pero ¿poético en qué sentido? Lo poético no se circunscribe a las disciplinas artísticas; las formas de habitar colectivas son creativas, son poéticas en tanto ficcionalizan, imaginan, proyectan, recrean su propio relato. Se trata de las representaciones, los imaginarios que los individuos y los colectivos construyen sobre la realidad para dar sentido a sí mismos y al mundo. Augé señala que la dimensión imaginaria de una ciudad, es al mismo tiempo, señal del grado de socialidad de la misma (valente,2014,p.11)

La ciudad puede tener una existencia imaginaria porque tiene una existencia doblemente simbólica; la ciudad simboliza a quienes viven en ella, a quienes trabajan en ella y crean en ella, y todos ellos constituyen una colectividad; todos se encuentran,

se hablan, tienen una existencia simbólica en el sentido primero del término: todos se complementan y su relación tiene sentido” (Augé, 1998, p. 11)

Entonces, las diferentes formas de asociación colaborativa, que se manifiestan mediante expresiones culturales, artísticas, colectivas que se desarrollan en estos espacios constituyen formas poéticas del habitar, no sólo en cuanto expresiones artísticas sino como expresión de formas particulares, alternativas de habitar e imaginar el mundo. El habitar poético, se convierte también así en un habitar político, en tanto:

“se trata ahora de producir los dispositivos, los agenciamientos, las máquinas abstractas, que hagan posible el encuentro ciudadano y la dialogación pública de los asuntos que a los distintos agentes sociales les concierne en común” (Brea, 2003, pp. 74).

Habitar un lugar es también estar a resguardo. Es tener reparo, distinto a estar a la intemperie. Frente a las formas mercantilizadas de habitar la ciudad, el habitar poético se constituye como lugar de reparo para formas disruptivas de la habitabilidad. Nos sentimos a la intemperie cuando nuestro “sentir poético” el deseo de trascender lo material/instrumental no encuentra cabida, o lugar. Estos espacios entonces, se constituyen en lugares para esas otras formas de habitar, que son un reparo, y un arraigo, una trama, una red de contención, que vincula, conecta con los otros, para lograr esta habitabilidad colectiva. Habitan el deseo de habitar de otras formas más solidarias y afectivas (valente,2014,p.12)

Finalmente vale la pena retomar frente a la posibilidad del habitar y su relación con el arte, que:

Las prácticas del arte no son instrumentos que proporcionan formas de conciencia ni energías movilizadoras en beneficio de una política que sería exterior a ellas. Pero tampoco salen de ellas mismas para convertirse en formas de acción política colectiva. Ellas contribuyen a diseñar un paisaje nuevo de lo visible, de lo decible y de lo factible. Ellas forjan contra el consenso otras formas de “sentido común”, formas de un sentido común polémico (Ranciere, 2010, p. 77).

Para cerrar este apartado, es necesario retomar algunos elementos del derecho a la ciudad, que permitan ver su conjunción con los autores que se han venido retomando, por ello, paso seguido presentaremos algunos teóricos que nos ayudan a sustentar las valoraciones que realiza este ejercicio de investigación.

Recordando que para Lefebvre el espacio urbano del capitalismo es un espacio abstracto, es decir, un tipo de espacio marcado por la racionalidad del sistema capitalista, podemos afirmar que el habitar es una práctica social atravesada por relaciones de poder en todo momento.

#### **1.3.4. Derecho a la ciudad:**

Es indispensable dados sus valiosos aportes en esta categoría iniciar por David Harvey. La ciudad, en palabras del sociólogo urbano Robert Parker, es el intento más exitoso del ser humano de rehacer el mundo en el que vive de acuerdo con el deseo más íntimo de su corazón. Pero si la ciudad es el mundo que el ser humano ha creado, es también el mundo en el que a partir de ahora está condenado a vivir. Así pues, indirectamente y sin un sentido nítido de la naturaleza de su tarea, al hacer la ciudad, el ser humano se ha rehecho así mismo.

(Robert Park, *On Social Control and Collective Behavior*, Chicago, 1967, La  
cuestión de qué tipo de ciudad queremos no puede estar divorciada de la que plantea qué tipo

de lazos sociales, de relaciones con la naturaleza, de estilos de vida, de tecnologías y de valores estéticos deseamos. El derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad. Es, además, un derecho común antes que individual, ya que esta transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo para remodelar los procesos de urbanización. La libertad de hacer y rehacer nuestras ciudades y a nosotros mismos es, como quiero demostrar, uno de nuestros derechos humanos más preciosos, pero también uno de los más descuidados (harvey,s,f,p.23)

El derecho a la ciudad tenía que significar el derecho a dirigir la totalidad del proceso urbano, que estaba dominando cada vez más el campo mediante fenómenos que iban del agribusiness a la segunda residencia y el turismo rural (harvey,s,f,p.28)

El proceso acelerado de cambio de la ciudad y las demandas que esto implica busca un estilo de vida que se impone en la gran ciudad olvidando con la rapidez con lo que esto sucede la calidad y bienestar de la vida de algunos que no tienen el mismo ritmo de la ciudad moderna. Esta última radical expansión del proceso urbano ha traído aparejadas increíbles transformaciones de los estilos de vida. La calidad de la vida urbana se ha convertido en una mercancía, como la ciudad misma, en un mundo en el que el consumismo, el turismo, las industrias culturales y las basadas en el conocimiento se han convertido en aspectos esenciales de la economía política urbana (harvey,s,f,p.31)

Vale la pena entonces preguntarse: ¿La ciudad para quienes está pensada y de qué manera responde a la lógica del mercado? dejando a un lado las diversas necesidades e ignorando que es una ciudad compuesta por sujetos diversos con necesidades y particularidades propias. La ciudad se está dividiendo en diferentes partes separadas, con la evidente formación de innumerables «micro Estados». Barrios ricos dotados de todo tipo de servicios, tales como escuelas exclusivas, campos de golf y de tenis, y servicios privados de policía que patrullan el área de modo permanente, se entrelazan con asentamientos ilegales en los que puede disponerse de agua únicamente en fuentes públicas, no existe alcantarillado, la electricidad es pirateada por unos pocos privilegiados, las calles se convierten en barrizales cuando llueve, y donde compartir casa es la norma. Cada fragmento parece vivir y funcionar de modo autónomo, aferrándose tenazmente a lo que ha sido capaz de conseguir en la lucha diaria por la supervivencia.(harvey,s,f,p.32) Marcello Balbo, «Urban Planning and the Fragmented City of Developing Countries», *Third World Planning Review* XV, 1 (1993) (harvey,s,f,p.23- 35) Es obvio que el derecho a la ciudad está cayendo cada vez más en manos de intereses privados o cuasi privados (harvey,s,f,p.32) que expresa que el derecho a la ciudad esté en manos privadas y éstas hagan uso de su poder frente a las demandas básicas de una población con diversas problemáticas , en este caso si lo aterrizamos a la situación en concreto de las poblaciones diversas sensorialmente inmersas en ciudades en busca del desarrollo y la modernización en donde no existe acceso a la salud educación dignas y mucho menos a infraestructura. en una ciudad que está pensada para ser habitada por algunos que quienes

tienen influencia directa para poder modificar la ciudad según sus intereses económicos. la ciudad hace mucho tiempo no está pensada por quienes la habitan.

El derecho a la ciudad, tal como se halla hoy constituido, se encuentra demasiado restringido, en la mayoría de los casos, a una reducida elite política y económica que se halla en condiciones cada vez más de conformar las ciudades de acuerdo con sus propios deseos (harvey,s,f,p.37)

Las crisis estallan recurrentemente en torno a la urbanización tanto local como globalmente, y las metrópolis se han convertido en el punto de colisión masiva –¿nos atrevemos a llamarlo lucha de clases? – de la acumulación por desposesión impuesta sobre los menos pudientes y del impulso promotor que pretende colonizar espacio para los ricos (harvey,s,f,p.39)

Por su parte, Jordi Borja (año) también hace sus contribuciones desde el Espacio público y derecho a la ciudad. Puesto que La ciudad es ante todo el espacio público, el espacio público es la ciudad. Es a la vez condición y expresión de la ciudadanía, de los derechos ciudadanos. La crisis del espacio público se manifiesta en su ausencia o abandono o en su degradación, en su privatización o en su tendencia a la exclusión (harvey,s,f,p.39)

El espacio público democrático es un espacio expresivo, significante, polivalente, accesible, evolutivo. Es un espacio que relaciona a las personas y que ordena las construcciones, un espacio que marca a la vez el perfil propio de los barrios o zonas urbanas y la continuidad de las distintas partes de la ciudad. Este espacio es el que hoy está en crisis. Y su decadencia pone en cuestión la posibilidad de ejercer el “derecho a la ciudad” (harvey,s,f,p.39)

La crisis del espacio público es resultado de las actuales pautas urbanizadoras, extensivas, difusas, excluyentes y privatizadoras. Las fuerzas de las actuales pautas urbanizadoras producen espacios fragmentados, lugares (o no lugares) mudos o lacónicos/1, tierras de nadie, guetos clasistas, zonas marcadas por el miedo o la marginación. El espacio público en estas extensas zonas de urbanización discontinua y de baja densidad prácticamente desaparece, los ciudadanos quedan reducidos a habitantes atomizados y a clientes dependientes de múltiples servicios con tendencia a privatizarse (harvey,s,f,p.40)

Los espacios públicos pierden sus cualidades ciudadanas para convertirse en espacios viarios, o en áreas turísticas y de ocio o museificadas, o centros administrativos vacíos y temidos al anochecer, o en calles o barrios cerrados (que no solo existen en las periferias de baja densidad), o en plazas vigiladas (video-vigiladas) en las que se suprimen los elementos que favorecen el estar (los bancos) o se crean obstáculos físicos para evitar la concentración de personas (harvey,s,f,p.40)

Es en el espacio público donde se expresan los avances y los retrocesos de la democracia tanto en sus dimensiones políticas como sociales y culturales. El espacio público entendido como espacio de uso colectivo es el marco en el que se tejen las solidaridades y donde se manifiestan los conflictos, donde emergen las demandas y las aspiraciones y se contrastan con las políticas públicas y las iniciativas privadas. Y es en el espacio público en el que se hacen visibles, por presencia o por ausencia, los efectos disolutorios o excluyentes de las dinámicas urbanas actuales (harvey,s,f,p.41)

El derecho a la ciudad viene condicionado por las formas físicas y políticas que toma el desarrollo urbano. Por lo tanto la concreción de este derecho dependerá de cómo la ciudadanía se enfrenta a las dinámicas disolutorias o excluyentes de los actuales procesos urbanizadores. Conceptualmente hay que vincular el derecho a la ciudad con algunos de los principales retos sociales actuales, entre ellos:

- La precariedad en el trabajo y la desocupación y la naturalización de la economía especulativa,
- La escasez de vivienda accesible e integrada al tejido urbano y los desahucios o endeudamiento inasumible, - la privatización de los espacios públicos y de los servicios de carácter universal,
- El despilfarro de recursos básicos generados por las actuales formas de urbanización y de consumo,
- El olvido o la negación de la memoria de las reivindicaciones populares y conquistas urbanas,
- La política del miedo y la desviación del síndrome de seguridad contra los otros, los extraños, los diferentes,
- El desigual acceso a la información y a la comunicación, en especial en la relación entre instituciones políticas y ciudadanía (harvey,s,f,p.45-46)

Es importante Radicalizar la crítica a las realidades urbanas más visibles y que representan la anticuidad democrática, los muros físicos y simbólicos, las arquitecturas objeto ostentosas e indiferentes al entorno, los espacios públicos privatizados o excluyentes, las operaciones

urbanas costosas que constituyen enclaves, los desarrollos desconectados de la ciudad compacta, las vías que fragmentan los tejidos urbanos, todo lo que signifique exclusión social o aumente la desigualdad urbana (harvey,s,f,p.46)

Para ahondar en estos análisis planteados, es inadmisibile no recurrir a los aportes hechos por Henry Lefevre , pensando el Derecho a la Ciudad.

La ciudad históricamente formada se deja de vivir, se deja de aprehender prácticamente, y queda como objeto de consumo cultural para turistas y para el esteticismo, ávidos de espectáculos y de lo pintoresco. incluso para los que buscan comprenderla cálidamente, la ciudad está muerta. Sin embargo “lo urbano” persiste, en estado de actualidad dispersa y alienada, de germen, de virtualidad (lefevre,s,f,p.125)

El arte es necesario como la ciencia, y a su vez insuficiente, aporta a la realización de la sociedad urbana su larga meditación respecto a la vida como drama y goce. Además, y sobre todo, el arte restituye el estado de la obra; proporciona múltiples figuras de tiempos y espacios apropiados: no soportados, no aceptados por una resignación pasiva, metamorfoseados en obra. La música muestra la apropiación del tiempo la pintura y la escultura la del espacio. Si las ciencias descubren determinismos parciales, el arte y también la filosofía muestra como una totalidad nace a partir de determinismos parciales. A la fuerza social capaz de realizar la sociedad urbana incumbe hacer efectiva y eficaz la unidad (la síntesis) del arte, de la técnica del conocimiento (lefevre,s,f,p.136)

Consecutivamente, con el objeto mismo que lleva consigo el proyecto, estas premisas deben verse aterrizadas al campo de las otras infancias, por tanto, se hace necesario recurrir a Francesco Tonucci 1996 con su libro la Ciudad de los niños.

Para Tonucci, la ciudad en las últimas décadas y de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios (Tonucci,1996,p.22)

Los centros históricos, tan diferentes y ricos por provenir de siglos de historia y de cultura, de placer de las cosas bellas y no solo útiles, ya no son objeto de cuidado y preocupación de los habitantes. Los lugares más hermosos de nuestro país están negados al juego y a la experiencia de los niños, al paseo y al recuerdo de los ancianos (Tonucci,1996,p.22)

La ciudad ya no tiene habitantes, ya no tiene personas que viven en sus calles, sus espacios: el centro es un lugar para trabajar, comprar, ir a la oficina, pero no para vivir allí; la periferia es el lugar donde no se vive, solo se duerme... la ciudad ha perdido su vida (Tonucci,1996,p.23)

“la ciudad se ha convertido en el bosque de nuestros cuentos”

La ciudad es el lugar donde los ciudadanos se encuentran para vender y comprar, defenderse, para rezar, para administrar justicia. (Tonucci,1996,p.23)

### *La familia, la casa*

Hoy la gente va al hospital para una prueba cualquiera, para una revisión, para un control: se nace, se vive la enfermedad y se muere casi siempre fuera de casa, en lugares separados y especializados. La familia ha perdido la capacidad de soportar experiencias tan ricas y tan fuertes, que en la alegría y en el dolor la ponían a prueba, le exigen continuas adaptaciones, la consolidaban (Tonucci,1996,p.24)

Junto a la familia se ha transformado también la casa, respondiendo a nuevas necesidades. Es una casa sin niños, sin ancianos, se ha desarrollado en altura respondiendo a la especulación en las áreas urbanas y sin pensar como podrá bajar a jugar con sus amigos un niño de cuatro o cinco años, ni como podrá viviendo un anciano que ya no puede ver lugares habituales (Tonucci,1996,p.24)

Es una casa que ya no sabe prever ni soportar el alboroto de los niños que juegan, mientras se ha adaptado muy bien al ruido espantoso de las sirenas, de los cláxones. Sin embargo, las escaleras han sido siempre un lugar privilegiado de juego, tanto de zaguanes y los patios y los adultos siempre han sabido y tolerar ese alboroto sano, aunque fastidioso, de los niños que juegan. Para estos prisioneros pequeños y viejos han inventado balcones, de nuevo espacios separados, lejanos, ficticios (Tonucci,1996,p.25)

La ciudad como ámbito unitario, como ecosistema – diría hoy un ecologista – está desapareciendo y se está transformando cada vez más en la suma de lugares especializados, autónomos y autosuficientes, cada uno con su propio aparcamiento, su propio bar, cajero automático, su guarda jurado... En definitiva, cada lugar tiende a ser una pequeña ciudad (Tonucci,1996,p.25)

Un ejemplo típico es el del centro comercial, que está surgiendo en los márgenes de la ciudad proponiéndose como ciudad pequeña, autónoma, eficiente y disfrutable. Ciudad sin coches, con calles y plazuelas, segura para los niños, para quienes se crean a menudo espacios específicos y asistidos; donde se puede comer, hacer operaciones bancarias, ir a la peluquería y naturalmente comprar, comprar de todo (Tonucci,1996,p.25)

La especialización califica el servicio y compensa la separación. A los niños y a los ancianos no se les permite o se les hace difícil vivir con su propia familia, en su propia casa, en su ciudad, pero se les ofrece lo mejor que puedan asegurar la moderna psicología, pedagogía, pediatría, dietética, geriatría, mejor de lo que lo podría hacer la familia (Tonucci,1996,p.26)

Los parques son un interesante ejemplo de cómo los servicios son pensados para los adultos y no para los niños, aunque oficialmente estos sean destinatarios (Tonucci,1996,p.27)

¡El niño debe de jugar vigilado! Los adultos hemos olvidado rápidamente que el juego está ligado al placer y el placer se asocia mal al control y la vigilancia. (¡pensemos en nuestras experiencias de placer de adultos!) (Tonucci,1996,p.28)

El interior es ordenado, confortable, relajante, mientras el exterior es caótico, abrumador y angustiante. El congelador está lleno de alimentos que puedan durar meses, la colección de videos nos permite tener las películas que más nos gustan en nuestra casa.¡ En nuestra casa estamos bien suceda lo que suceda fuera! Es el exasperado encierro en lo privado (Tonucci,1996,p.31)

Antes se invertía casi todo en la ciudad, en lo público. La casa era modesta, servía para lo mínimo indispensable. La verdadera “habitación” era la ciudad, que debía ser hermosa,

acogedora, apta para el paseo, para el encuentro, para el gasto, para el juego. Hoy se ha invertido la tendencia, se invierte todo en lo privado, en la casa, que se vuelve cada vez más refugio y fortaleza (Tonucci,1996,p.31)

Encerrarse en casa, significa abandonar la ciudad. La ciudad abandonada se hace aún más peligrosa, agresiva, inhumana (Tonucci,1996,p.31)

Tonucci propone sustituir al ciudadano medio, adulto, hombre y trabajador por el niño. No se trata de ofrecer iniciativas, oportunidades, estructuras nuevas para los niños, de defender los derechos de un componente social débil. No se trata de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia, sigue siendo un deber importante de la administración pública. Se trata en cambio, de conseguir que la administración baje sus ojos hasta la altura del niño para no perder de vista a ninguno. Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades (Tonucci,1996,p.33)

El problema fundamental es aprender a aceptar la diversidad, y el niño es diverso. Se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños será más apta para todos (Tonucci,1996,p.34)

El juego del niño, antes y fuera de la escuela, es “perder tiempo”, es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgos, de aventura. Y el motor es el de los más poderosos que el hombre conozca: el placer. Es por eso que un niño, por jugar puede olvidarse hasta de comer. El juego libre y espontáneo de niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística; las experiencias precisamente, en

las que el hombre se encuentra enfrente a la complejidad, en las que encuentra de nuevo la posibilidad de dejarse conducir por el gran motor del placer (Tonucci,1996,p.37)

Tonucci afirma que las ciudades se han olvidado de los niños, en los años 60 – 70, se funda en la consideración que las ciudades, en su reciente desarrollo, se han olvidado de la mayor parte de los ciudadanos, de los niños precisamente. Han sido pensadas para categoría más fuerte de los ciudadanos: la adulta y la productiva (Tonucci,1996,p.39)

Se dedican al niño congresos nacionales e internacionales en 1989 las Naciones Unidas aprobaron la Convención sobre los Derechos de los Niño y la Unesco dedicó al Niño ese mismo año. Pero precisamente en este periodo histórico el niño está afectado por una dolencia nueva, desconocida para sus pequeños antecesores: la soledad. Podemos considerar la soledad como una consecuencia del vertiginoso progreso y del creciente bienestar o, si se prefiere, un costo social que grava las comodidades de nuestra vida de occidentales ricos (Tonucci,1996,p.41)

La televisión. Este electrodoméstico moderno y cada vez más perfecto es un corolario de la soledad del niño. Es uno de los mejores colaboradores de los padres que comenzará a crear algunos problemas más tarde, cuando el niño vaya a la escuela, porque amenaza con robar tiempo a los deberes, al “al trabajo”, pero en los primeros años es una gran ayuda, una auténtica, económica y eficiente canguro. Pero ¿pero ¿qué ocurre en esta relación tan íntima que el niño vive con la televisión, ajeno al control de los padres? Sin duda hoy nuestros niños aprenden más por la televisión que por la escuela. Son siempre, sin embargo, nociones y

conocimientos oídos y vistos. Las manos sirven cada vez menos: el niño no aprende a hacer; esta solo, pues, en su inmovilidad (Tonucci,1996,p.43)

“La ciudad de los niños” quiere decir hacer más lento el tráfico, devolver espacio a los peatones, a las bicicletas, devolver las plazas a la gente. Y entonces el gran temor es que frente a una propuesta a favor de los niños no se pueda decir que no, pero finalmente, concedida esta satisfacción a los pequeños, se retoma el discurso serio, el económico, el del mercado, el de la competencia, el de los mayores, allí donde se lo había dejado (Tonucci,1996,p.53)

Tonucci recuerda la importancia de dar la palabra a los niños. Nadie puede representar a los niños sin preocuparse de consultarlos, de consultarlos, de implicarlos, de escucharlos. Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuenta sus ideas y sus propuestas.

No es fácil dar la palabra a los niños ni comprender lo que dicen. Gianni Rodari hablaba de la oreja “verde” (en el sentido inmaduro) que los adultos deberían tener para saber escuchar a los niños. Hace falta mucha curiosidad, atención sensibilidad, sencillez. Hace falta estar convencidos de que los niños tienen cosas para decirnos y darnos y son diferentes y darnos, y son diferentes de las que sabemos y somos capaces de hacer los adultos y que, por tanto, vale la pena dejarlos expresar lo que piensan de verdad. Para hacer esto hay que ayudar a los niños a liberarse de los estereotipos, de las respuestas obvias y triviales que tanto la televisión como el mal ejemplo de los adultos hemos puesto ante sus ojos en casa, en la escuela, en la ciudad, ocultando sus deseos, su creatividad (p. 53). (Tonucci,1996,p.53)

Hay que estimular a los niños a atreverse, a desear, a inventar, y entonces surgirán sus ideas, sus propuestas, sus aportes. Finalmente hay que saber comprender a los niños, yendo más allá de la aparente simpleza de sus propuestas. Entonces sus ideas nos permitirán no solo tener en cuenta las exigencias de los niños, sino hacer que sea mejor la ciudad de todos (Tonucci,1996,p.53)

Históricamente desde tiempos inmemoriales en la distribución relacional y espacial de los sujetos, los marginados, diferentes, los otros, han cargado con la suerte y el estigma de ocupar un lugar distante a la accesibilidad de las narrativas de los distintos periodos históricos, desde las sociedades que se han formado para las batallas que han prescindido de los sujetos enfermos y débiles, hasta la configuración reciente del sistema de mercado capitalista que configura un tipo de sujeto productivo y competitivo en el cual también vacía cualquier cuerpo que no cumple con dichos requerimientos. Reivindicar la figura del cuerpo diverso, el movimiento, energía y espíritu desde otras formas del habitar se convierten en actos de resistencia frente al modelo de sociedad imperante.

#### **1.4. MARCO METODOLÓGICO**

La investigación parte del paradigma cualitativo, dado que busca analizar un cuestionamiento que pasa por la infancia, el derecho a la ciudad y la emoción, por ello, se precisa un paradigma que permita realizar las reflexiones holísticas, permitiendo evidenciar las problemáticas, leer ciertas circunstancias de la primera infancia en algunos contextos, tan particulares como las realidades latinoamericanas y particularmente la colombiana.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994, p.2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que la investigadora indague en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Para Marshall y Rossman (1999: 2, 7-8) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone:

- a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio
- b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos
- c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador

Por su parte, Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas -la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y

holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

Para (Mason, 2006, p. 16) la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué? Sin embargo, los distintos enfoques cualitativos tienen sus propias reglas y sus propios procedimientos analíticos y explicativos.

Por su parte, Silverman (2005) valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial, y sostiene que la fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos «naturales» para ubicar las secuencias interaccionales («como») en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes («que»). Habiéndose establecido el carácter de un determinado fenómeno, que es localmente constituido, es posible después (solo después) contestar las preguntas «¿por qué?», examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción.

Los métodos empleados por la investigadora ejemplifican, para Silverman (2000, p. 8.), la creencia común de que pueden proveer una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos. Este supuesto surge de la afirmación de esos investigadores de haber entrado y explorado territorios como los de la «experiencia interna», el «lenguaje», los «significados culturales» o las «formas de interacción social». La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para

centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas «ven» las cosas no puede ignorar la importancia de cómo «hacen» las cosas.

Finalmente, el trabajo se sustenta en la investigación cualitativa pues privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, p. 524). Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa, y pueden verse amenazados por el excesivo énfasis en el método científico como opuesto al arte y a la creatividad de la interpretación (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, p. 526). En este sentido Morse (2004, p. 739) manifiesta que esa creatividad no debe ser entendida como referida a la imaginación sino a la originalidad, y coincide en que la investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume. O, en palabras de Gobo (2005), los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales.

## 2. CAPÍTULO

### 2.1. CARACTERIZACIÓN

Estaba con una amiga, por error deje caer una tapa de la olla a eso de las 10 de la noche mientras organizaba la cocina, la casa se encontraba en absoluto silencio y el estruendo de la tapa retumbó en los oídos de las dos, sin embargo a ella le causó mucha curiosidad saber que los sonidos fuertes aparentemente no parecían molestarme, ella, solo comenta: “asi como tu hija, tú también tienes unas formas muy particulares de entender el ruido”. La verdad no supe como responder a esa afirmación, pude haber malinterpretado sus palabras, como queriendo decir que soy desorganizada o que soy torpe y dejo caer las cosas, por otro lado imaginé que las familias con hijos oyentes deben velar por el silencio con una cautela que requiere un disciplinamiento arduo del cuerpo y el movimiento, en mi caso el silencio era el protagonista, pese a lo ruidoso que pudiese llegar a ser, siempre existía la satisfacción que en el mundo del silencio se resguardaba nuestra hija y que las perturbaciones del mundo no lograban incomodarla, estuviera en su cuarto despierta, dibujando, coloreando o pintando, o viajando en un profundo sueño en el que desconozco y me causa una inquietante curiosidad si sus sueños los habita el silencio.

Mientras que mi mente seguía rondando decenas de posibles reacciones ante el comentario de mi amiga, continuaba divagando sobre la complejidad de encontrar un punto de descanso entre el ensueño y el despertar, entre el ocaso y el alba del reposo, quizás estamos acostumbrados al despertar intempestivo ante cualquier ruido, sin embargo ella -mi hija-

seguía apacible frente a un mundo de máquinas, ambulancias, gritos y tiroteos. Concluí, que siempre como propósito personal y familiar debía ver la discapacidad auditiva de mi hija como una posibilidad y no como una imposibilidad como se enseña por regla social, a través de la crianza podría transmitir las bondades de percibir el mundo desde el silencio en una realidad rapazmente productiva. Después de unos cuantos segundos de mi silencio le respondí a mi amiga “no te parece genial que por un momento podamos desconectarnos del mundo y que nada nos distraiga”, a lo que me respondió, “la verdad si, creo que me genera cierta envidia”.

Los estudios de la familia no son recientes ni novedosos, siendo esta el núcleo central del macrocosmos social, ha sido configurada históricamente por las instituciones sociales, políticas y culturales de los diferentes periodos de formaciones sociales. Las familias no son ajenas al discurso hegemónico de la normalidad, en el que los padres oyentes de hijos oyentes son la norma generalizada. El descubrimiento de la discapacidad esta plagada de un transitar de historias de vida familiar que ronda desde las escuelas, los parques, los hospitales y fundaciones.

La patologización de la discapacidad desde tiempos de antaño ha reducido la cotidianidad como resultado de las terapias de rehabilitación a los que son sometidos los infantes con diversidad funcional, subestimando el potencial que puede llegar a surgir en cuanto a las relaciones sociales que allí se establecen. Ninguna familia está preparada para un hijo con discapacidad, cualquiera que tuviera lugar, es cierto, pero, lo que se resalta es el hecho que sobre las familias recae un estigma que autopercepción desde la negatividad que afecta en

un alto porcentaje la comunicación, los sentimientos y experiencias en la relación familia-discapacidad-niño/niña.

El propósito de hallar a un número de familias que “viviera la discapacidad” saliendo del molde de situación trágica y traumática, fue el objetivo principal de este primer ejercicio investigativo, sin muchas pretensiones se busca recopilar información que trasciende la inclusión educativa, para sumergirse en el habitar la ciudad desde otras dimensiones, en este caso niñas Sordas usuarias de Implante coclear que se encontraran en proceso de formación en Danzas, que salieran al mundo gracias a la intermediación de sus familias, a demostrar que los tiempos en los que la discapacidad se encontraba recluida y aislada habían terminado. El objeto de estudio no se encontraba en el otro, objetivizado y ajeno, pasivo ante la mirada del observador, al contrario hacía parte de un cuerpo universal en el cual me encuentro inmersa. Las familias, principalmente las madres quienes llevan a la cabeza el proceso de acompañamiento escolar y artístico mientras que los padres hombres, cumplen su función tradicional de ser proveedores del sustento económico del hogar. Claro está, que no se puede reducir a una generalidad, puesto que las variables son amplias y diversas, como la estructura misma de la familia contemporánea.

El lugar de encuentro ha sido desde hace algunos años La Fundación CINDA, *Centro de Investigación e Información en Deficiencias Auditivas*, que desde su fundación en el año 1993 ha buscado brindar herramientas a los niños con pérdidas auditivas en el desarrollo del habla y la integración en sociedad. A riesgo de estar en contravía frente a los paradigmas sociales de la discapacidad que reivindica al infante sordo en su naturaleza, lengua e identidad

propia, cabe resaltar que la rehabilitación oral en niños sordos es una realidad y siendo también niños con derechos son protagonistas de infinidad de experiencias que son importantes rescatar en el auge de la inclusión social y educativa.

A riesgo de evitar el debate si es conveniente la rehabilitación oral en niños sordos -o no-, comparto el principio básico que la diversidad funcional se basa justamente en esencia en la multidimensionalidad de narrativas sociales y familiares, citando como ejemplo los casos que se citan permanentemente. En torno al diálogo, el café y el encuentro semanal, se fueron tejiendo encuentros con Liliana (madre de camila, niña sorda de 8 años), Maria Angel (madre de nicole de 5 años), Viviana (Madre de Bianca, niña de 9 años y David (Padre de Salomé niña de 7 años, nuestra hija), por último y más recientemente Nancy (Madre de Ángela de 9 años que vive en el municipio de Tabio, cundinamarca y con quien tuvimos el placer de conversar en un encuentro de padres en Bogotá).

El café con arepa, acostumbrado de los miércoles se convertía en la excusa para entablar conversaciones sobre algo fundamental, la identidad familiar de niñas sordas, cada una con sus especificidades denotaba situaciones tanto de angustias como de felicidad de momentos ocurridos y por venir, a dichas similitudes y convergencias se sumó el hecho que las cuatro niñas de alguna u otra forma sea o no de manera profesional, está vinculada a la Danza como forma de apoyo extraescolar, coincidimos en un momento y tiempo específico, y reconocíamos ciertas habilidades de las niñas frente a otros procesos cercanos, sentíamos que existía en ellas una perspectiva distinta de cómo perciben el mundo y cómo se relacionaban

con las demás, su creatividad y espontaneidad a riesgo de caer en la prepotencia, se distinguen de las demás niñas que se mostraban en un ingenuo letargo de timidez.

Trepando a la colina, como una batalla de doncellas, con sus caballo y espadas imaginarias, quienes se posicionaban al frente y dirigían el resto del grupo terminan siendo generalmente alguna de nuestras hijas, síntoma de un orgullo natural de madre, pero también reconociendo que la Danza había posibilitado en ellas otras formas de ser en el espacio, en la comunicación, la habilidad kinestésica, la concentración, el ritmo y principalmente la capacidad cognitiva de jugar con lo no percible a los ojos, el bello arte de la imaginación. Sus cuerpos parecen estar danzando espontánea y permanentemente por doquier, una vuelta, un salto y un giro, como danzando al paso del viento y el sol de cada miércoles.

La escena se repite sin cesar, como ritual religioso en torno al juego, la danza y la imaginación, mientras algunos indecisos seguían sentados en sus sillas, ya se habían librado cruentas batallas entre las doncellas y sus escudos de bronce, se había caminado por la espesura de los campos, cabalgado angostos caminos por las montañas y llanuras, y descendido río abajo en improvisadas balsas con una caja de cartón de un artefacto recién comprado en la Fundación. Retornaba el minuto cero, siguiente terapia y con cuán envidiable madurez se cerraba la jornada con una paz duradera después de levantados los caídos en combate.

La danza, y el habitar de otras formas los espacios, se convierten en experiencias para estas cinco familias que tejen una historia que se intentará escudriñar y diseccionar en cada una de las páginas siguientes. Vivir la diversidad funcional, es reconocerse en cuerpo estigmatizado,

pero propio, la dicotomía posibilidad/imposibilidad, se la dejaremos que nos absuelva la historia futura.

### **3. CAPÍTULO**

#### **3.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DEL HABITAR AL HABITARTE**

La caracterización fruto de los los primeros acercamientos a la población compuesto por cinco familias con niñas sordas usuarias de Implante Coclear que asisten a clases de Danza continuamente desde hace alrededor de 12 meses en la ciudad de Bogotá, permite evidenciar la importancia de la formación artística y su relación con el espacio inmediato que le rodea. Se muestra en un primer acercamiento que las niñas entre los 5 a 9 años de edad muestran particularidades que se irán develando en el desarrollo de los tres talleres propuestos.

El primer taller llamado FIGURAS CORPÓREAS, busca obtener información acerca de la espontaneidad en la creación de figuras de objetos y animales por parte de las niñas participantes, así como su equilibrio, su capacidad de lenguaje y comunicación, pero sobre todo su actitud frente al espacio que habita, en contraste a otras niñas sordas que no participan en procesos de formación artística en Danzas.

Es el juego el que permite reconocer ciertos patrones cualificables desde el punto de vista del investigador, los juegos de roles y la espontaneidad con que se desarrollan permiten constatar elementos esenciales de la importancia de la Danza en la primera infancia Sorda. El objetivo general del primer taller propone establecer una conexión entre el cuerpo y el espacio a partir del juego y su capacidad de comunicación y representación, en aras de evidenciar la

capacidad de memoria corporal, habilidad kinestésica y cognitiva, pero principalmente la motivación y felicidad que puede llegar a producir las actividades.

Los dos objetivos específicos son en primera instancia, situar a través de la imaginación a las niñas en lugares distantes y en ocasiones abstractos para reconocer sus respuestas a través de la proyección de imágenes y como segundo objetivo específico, mostrar por medio del juego de roles la experiencia sensorial adyacente en un tiempo establecido de 20 minutos.

Segundo taller, Álbum familiar, tiene como objetivo principal caracterizar las fotografías que realizan los padres desde sus celulares y la respuesta a 5 fotografías de ellas incluidas las últimas vacaciones, la capacidad de construcción de una narrativa corporal a partir de la experiencia evocada, poder transitar en la memoria manifiesta a través del autoreconocimiento de su vivencia a través del cuerpo. Como objetivos específicos, primero reconocer la capacidad de recuerdo en la niñas sordas usuarias de Implante coclear, y segundo, recolectar información a través del dibujo creativo sobre cómo representan las niñas los recuerdos de la noción de lugar.

El último acercamiento a la población se llama PRESENTACIÓN, y es la visita a presentaciones de las niñas en distintos momentos y en sus sitios de muestra en varios puntos de la ciudad, con el propósito de recolectar información acerca de su accionar en las muestras artísticas. Como objetivo general se propone caracterizar el manejo del espacio, coordinación y actitud frente a las dinámicas propias de las presentaciones de danza artística, y como objetivos específicos se plantea describir algunas similitudes y diferencias frente a sus pares

oyentes, así como establecer conexiones entre la diversidad sensorial con respecto a la asimilación de sonidos y ritmos propios de las presentaciones.

### **3.1.1. MANOS A LA OBRA**

Actividad 1.

- a. Viaje en avión en lugares distantes: Se proyectan 5 imágenes distintas con apoyo de un VideoBeam, la primera imagen corresponde a una situación en la cual se ve un precipicio, la segunda el desierto, la tercera cubierto de hielo, la cuarta un tren y la quinta una congestión vehicular.
- b. Se proyectan imágenes abstractas de sombras y figuras geométricas con el objetivo que ellas construyan con sus propios cuerpos lo que está allí explícito en el texto visual. Como último componente, se proyectan un león, un tigre, un elefante, un águila y un gato, con el propósito de mostrar las posibles respuestas del comportamiento de dichos animales.

Herramientas: VideoBeam, imágenes, sonidos, máscaras, juguetes y antifaces, telas de colores

Tiempo: El total del tiempo estimado es de 30 minutos del total de la sesión y un espacio para jugar a estatuas de 5 minutos.

Actividad 2.

- a. El celular se ha convertido un elemento fundamental de la construcción de historia y narrativa familiar, si bien se ha trivializado por la secuencia repetida y en ocasiones exagerada de capturas, contrario a los álbumes familiares de antaño en los cuales las

condiciones e instrumentos no permitían la obtención de un número significativo de fotografías. Con el debido permiso se imprimen 15 fotografías de distintos lugares de la ciudad de Bogotá en los que se hayan inmersas las niñas, incluidas fotografías vacacionales. La idea es establecer sensaciones y sensibilidades que permitan jerarquizar las experiencias vividas en el lugar.

- b. Representación gráfica en el cual se evidencia la mayor captura de elementos plasmados, intentando conceptualizar su experiencia vivida y el lugar en el que transcurren los hechos.

Herramientas: Fotografías, hojas, colores

Tiempo: El total del tiempo estimado es de 30 minutos incluyendo la creación gráfica por parte de las niñas.

Actividad 3.

La evidencia fehaciente de la importancia de hacer partícipes a niños y niñas con diversidad funcional en espacios de creación artística en este caso de la danza contemporánea, clásica como el ballet y el folclor nacional. El eje central de la tercera visita a las niñas objeto de estudio, busca establecer conexiones importantes de su quehacer corporal, la experiencia y las narrativas propias del habitar.

Herramientas: Cámara fotográfica

Tiempo: Tiempo de la presentación estimada de 15 minutos

### **3.2. Bailar como si nadie estuviera viendo**

Analizar lo perceptible desde la integralidad de nuestros sentidos es una habilidad que se adquiere con la práctica constante y rigurosa. Sin embargo los modestos aportes de una primera mirada a la danza desde la diversidad sensorial seguramente omitirá elementos que no logran ser captados en un primer acercamiento, por ende, la profundidad dependerá del conocimiento del objeto de estudio así como de la capacidad de comprensión de los fenómenos en un marco de tiempo-espacio y energía que imprimen las acciones de los sujetos.

Ellas, solo se muestran como unas hadas de un cuento medieval, jugueteando con los escasos elementos que se utilizan en las distintas actividades. Ellas, con aparente ingenuidad solo se dejan llevar por la corriente en una pequeña balsa de la imaginación. entre los escalofríos de las heladas latitudes medias y altas, hasta las espesas dunas, ante un calor sofocante, cada movimiento, cada rugir del tigre y cada trompada del elefante mostró un dinamismo sin igual. Un pequeño escenario se convertía en un sin fin de escenarios yuxtapuestos unos con otros. El sonido, la imagen y el movimiento dan cuenta no sólo de una Danza como un aspecto meramente coreográfico y estilístico, sino de una dimensionalidad más compleja que atañe una forma particular de ver y vivir el espacio habitado. La habitabilidad adquiere un mayor sentido en cuanto a que el Ser en el espacio, no como praxis cotidiana, mecanizada y acrítica, sino vivida, dinámica e impregnada de una amalgama de tintes recursivos e imaginativos.

A la pregunta, de si necesitamos incluir a la población diversa a las actividades sociales diarias, termina convirtiéndose en una gran paradoja, porque la sociedad normalizada y

estilizada, no ofrece una variedad de escenarios posibles como si se encuentra en el seno del espectro de la diversidad. El disciplinamiento típico de las sociedades industrializadas, se rompe ante la espontaneidad de las acciones de un grupo pequeño pero portentosamente enérgico como el estudiado. El lenguaje corporal y facial, componentes arrebatados por la mecanización del comportamiento y el movimiento de la escuela tradicional, así como de las formas sutiles de la configuración del sujeto productivo, se resignifican en la diversidad sensorial, el texto corporal y la praxis de un grupo de niñas, que sin saberlo constituyen resistencias al espíritu de una modernidad en creciente crisis porque no responde a las necesidades fundamentales de nuestro tiempo.

Las inteligencias se desbordan de las limitadas barreras que determinan los coeficientes, las mediciones y evaluaciones tradicionales, para dar rienda suelta a unas inteligencias corporales y espaciales, no sólo frente a lo que significa la normalización, sino a su codificación, neuronal, biológica y cultural. El movimiento y el texto corporal que se escribe con cada actividad da cuenta de una fascinante facilidad de adquirir nuevos elementos en el que convergen inteligencias, emociones, sensibilidades y experiencias.

Camila, nos entrega un puñado de arena de una playa imaginaria, corretea por el espacio regando las diminutas partículas en la ropa de las demás niñas, y tentados, seguimos en compañía de las madres el juego, esa playa, que es un recuerdo del álbum familiar, se transfiere vía imaginación y ahora se encuentra esparcida por el suelo, accesible a cualquiera que desea tomarla. Hay que cuidar los ojos, porque en la persecución varias partículas de arena imaginativa podrían introducirse y dejar en una fugaz ceguera que hará perder tiempo

valioso de juego. Camila, señalaba que había sido enterrada en la arena en su primera experiencia frente a las olas del mar, y por lo demás estaba dispuesta a repetir dicha imagen desde la proyección de su mente. Tirada en el suelo, carcajeada, se rodeaba de nada más que de sus infantiles manos que intentaban recoger la mayor cantidad de arena para cubrirse.

Con tiras de celofán amarillas en sus puños cerrados, las niñas terminaron evocando el recuerdo de sus primeros viajes en la arena, bajo la sensación térmica del medio día capitalino se naufragaba cualquier posibilidad de aburrimiento. Las niñas, cuan ritual religioso, danzaban alrededor del fuego pidiendo protección de los Dioses, mientras que aparecieran otras tiras de celofán de distintos colores.

La conciencia corporal, la relacionalidad y la espacialidad de un acto aparentemente sencillo evidencia la multidimensionalidad de la preconcepción del sentido de habitar como acción ontológica y política, como acción transgresora en un espacio dado para el orden y la linealidad. El derecho a la ciudad como discurso fundante de las primeras infancias, es inalienable para la salud física y emocional de cualquier sociedad, que objetiviza hasta la el punto de subestimar la edad infantil.

Como conclusión preliminar, se pueden establecer dos escenarios posibles, *primero*, entender la habitabilidad y el sentido de lugar o filiación, en tiempos en que los pensamientos y las acciones sociales son superfluas en su esencia, con la consecuente respuesta que cada vez son más escasos los espacios y las actividades propias, fuera de los centros comerciales, el trabajo, los bancos y las pantallas televisivas. Los espacios de imaginación no deben ser exclusivos de los infantes, sino de una sociedad cegada por los discursos del progreso y el

éxito, más que educar la diversidad desde los cánones de normalidad, debemos aprender de esta. Como *segundo* escenario posible la primera infancia no debe ser ajena a las reflexiones que surgen desde los análisis geográficos, puesto que en ellos germinan las semillas hacia nuevas posibilidades como sociedad, imperativo categórico hacia nuestro futuro, el arte en este caso la Danza transversaliza el currículo familiar y escolar para dar rienda suelta a una amalgama de caminos nuevos por recorrer desde los estudios sociales.

### **3.3. A MODO DE CIERRE -NO ACADÉMICO- (Reflexión autobiográfica como madre y la vivencia de la diversidad)**

Rompiendo con los requerimientos y formalidades de la redacción del presente texto, esculpiré las siguientes líneas en primera persona. Dividida en dos identidades que se entremezclan al unísono de mi trayectoria de vida biográfica, la complejidad de encontrar convergencias en la identidad madre-docente, debo rescatar la importancia que para este estudio ha tenido el componente emocional y sentimental, puesto que el primer lugar de enunciación, la fuente de inspiración es y será siempre mi hija Salomé, a quien el intempestivo destino le arrebató de su Ser la capacidad de recepción del sonido, para adentrarse en el mundo del silencio. Los siguientes párrafos se escriben en memoria, desde ese realismo mágico, de episodios que dan forma y sentido a los análisis descritos en el desarrollo de la investigación.

## **Invierno**

Pasada la primera semana del mes de febrero del año 2013, con escasos tres meses de vida, descubrí en un mismo momento la fragilidad de la existencia y la capacidad de resiliencia de un diminuto y gigante ser como mi hija. Tras una negligencia médica de un hospital de Bogotá, fue dada de alta y enviada para la casa con analgésicos por un dolor de brazo aparentemente inexplicable para su edad. A los dos días, cerca de las 10 de la noche, Salomé inicia lo que va a ser un largo viaje por el universo de lo desconocido: la discapacidad auditiva. Su cuerpo tiembla, no de frío, sino de súplica, con su mirada perdida, sus ojos cristalizados y sin parpadeos, observaba verticalmente hacia el infinito como pidiendo a Dios una oportunidad de seguir viviendo. Una convulsión de más de 30 minutos y una lucha contra la muerte, son las huellas que nos plantean la levedad de nuestro frágil cuerpo, de nuestra efímera existencia.

El frío de la noche bogotana, una cobija cubierta de lágrimas, la respiración acelerada y los gritos de súplica para que Dios me escuchara. Estaba observando con mis ojos la posible despedida de mi hija, cuando apenas estaba empezando a ahorrar para sus primeros libros. Tras unos minutos que parecieron horas, una ambulancia retrasada por el tráfico capitalino se acercaba torpemente para trasladar a Salomé, del puesto de salud donde fue atendida, hacia un hospital con médicos especialistas, ellos, unas horas más tarde nos darían el fatídico diagnóstico: “su hija tiene meningitis, uno de los virus más letales que existen, en este momento ella se encuentra entre la vida y la muerte en sala de cuidados intensivos”. En ese

momento, cualquier remanente de duda frente a la existencia de lo sobrenatural se disiparía, puesto que él sería el único que podría salvarla: Dios.

Al final, no logramos entender causas, y cada uno de los 44 días del encierro hospitalario me lamentaba y culpaba, adjudicamos nuestra inexperiencia como padres como causa fundamental de lo sucedido. Por días, entre el cansancio, la somnolencia y los calambres por dormir siempre sentada, daba siempre gracias, cada día nuestra hija mostraba mejoras y poco a poco los resultados de exámenes, muestras de sangre, resonancias y tac´s cerebrales (que en cantidad, ya habíamos perdido la cuenta) mostraban que el largo invierno había sido superado.

### **Primavera**

La amarilla primavera, representado alegóricamente en un taxi, marca el cambio de estación, una nueva oportunidad, una etapa superada. Una maleta llena de órdenes médicas, resultados de exámenes y con la asidua y férrea decisión que debía abandonar trabajo, universidad y amigos, para poder emprender la carrera contra el tiempo y llevar a cabo lo que fuera necesario para que el proceso de Salomé fuera satisfactorio. Mi suegro había fallecido en el tiempo que habíamos atravesado el invierno; es decir, el tiempo que ella estuvo hospitalizada y en ese momento, estando en el taxi sentados, David, Salomé y yo, nos abrazamos simulando una gran victoria al verla salir del hospital, al llegar a la casa mi camiseta estaba mojada cubierta por las lágrimas.

Con la ayuda de Maritza Pineda, funcionaria de la empresa prestadora de Salud, quien sin su ayuda el tiempo hubiera sido eterno, ella, nos colaboró autorizando exámenes y órdenes

médicas de alto costo, lo que nos llevó rápidamente a tener resultados fehacientes sobre las consecuencias de la meningitis. De esta forma, llegamos en unos meses al servicio de Otolología, quien nos enviaría órdenes para exámenes auditivos puesto que la pérdida auditiva era de las consecuencias más comunes posterior a la inflamación de las meninges a causas del virus del neumococo.

Los exámenes de rutina, entre estos el de mayor complejidad, Potenciales Auditivos de Estado Estable mostraban una pérdida auditiva total en ambos oídos, lo que en términos médicos se conoce como Hipoacusia Bilateral Profunda, fue nuestro primer encuentro con una verdad que ya suponíamos, su audición se había visto afectada, puesto que los sonidos de rutina, la música que escuchábamos ella y yo desde el embarazo y los sonidos fuertes le habían dejado de parecer interesantes. Era una verdad incuestionable, nuestra hija había perdido la audición en su totalidad, la sola idea nos causaba un miedo que nos estremecía los huesos. Entre lágrimas nos miramos a los ojos con David y sin pronunciar palabras, nos preguntamos si íbamos a ser capaces de asumir el reto de criar una niña sorda, condición que en mi caso era totalmente desconocida.

Agradecida, porque después de unos meses de exámenes de inmunodeficiencia, también de daños cerebrales y pérdida motriz, la pérdida auditiva fue un escenario de posibilidad. La infancia sorda, representaría un libro abierto del cual he venido aprendiendo cada día, ha sido fuente de inspiración, angustias, incertidumbres y tristezas, pero también de la bella y profunda tarea de comprender nuestra relación con el mundo, la sociedad, reconocer la

diversidad sensorial, lo valioso de las simples cosas que antes no lograba percibir con claridad.

Para finales de octubre de 2013, tras un corto parpadeo de meses, nos encontrábamos nuevamente en la sala de espera de un hospital, en un cómodo y grande sofá color azul al lado de David, contando los minutos porque Salomé se encontraba en sala de Cirugía al norte de Bogotá; el otólogo nos comenta varias horas después que el proceso de intervención quirúrgica había sido positivo, algunos inconvenientes en el oído izquierdo, pero en general ya sabíamos que la espera del uso del Implante Coclear y la posibilidad de recuperar la audición, estaban cada vez más cerca. Habíamos dado el primer paso: el riesgo físico, ahora, debíamos dar el riesgo más importante: la constancia, preparación y permanencia para que su proceso de rehabilitación audiológica fuera exitosa

Un mes después, estábamos en el centro de audiología, con el escaso, pero suficiente dinero para almorzar, quizás comprar una chocolatina de sobremesa y el taxi de regreso con dos grandes cajas que portaban dos grandes miniaturas: los Implantes Cocleares. Quizás el día de la activación de ambos dispositivos fueron como el primer despegue en avión, un instante presuroso y efímero, pero inolvidable. El sonido como bandada de experiencia corporal y sensorial se aproximaba nuevamente al existir de Salomé. Tres días antes de su primer cumpleaños, estrechaba en un abrazo eterno un nuevo capítulo en este texto vivido, la posibilidad de percibir la distinción entre los silencios y sus antónimos.

**Verano**

El sol calienta ardientemente como las ganas de percibir sonidos, el Implante Coclear marca el torpe inicio de una carrera por el desarrollo del habla; como la mayoría,, sentíamos que el proceso iba por buen camino, lamentábamos los cambios de fonoaudióloga, la tardanza en las autorizaciones por parte del servicio médico y un sinfín de trabas, mendigando lo que nos pertenece por ley: un trato digno como padres y a Salomé, como usuaria de implante coclear. Los altos costos, las filas, tutelas, demandas y los largos recorridos, se convirtieron en el pan de cada día para lograr dignidad para nuestra hija sorda implantada.

Presurosos, nos adelantábamos desde la academia y el apoyo moral en brindar calor como complemento al sol de verano. Un abrazo permanente y la satisfacción del deber cumplido, representado en el compromiso y la constancia, para que nuestra hija disfrutara el sonido como goce primario de la diversidad sensorial, ese pequeño conjunto del que hacíamos parte, que las fuerzas exógenas, la sociedad en sí misma carecía de comprensión. Los días pasaban y el contraste del cansancio se aminoraba con los primeros resultados, la sonrisa de sus primeras palabras y aprendizajes escolares. La tempestad había cesado.

Su oído izquierdo interrumpió intempestivamente nuestro andar, el rechazo inminente del dispositivo, traducido unos meses más tarde en la explantación, una nueva temporada en el hospital y 30 días de antibióticos para descartar cualquier infección que tuviera consecuencias mayores. Pasado el episodio, acompañada de un solo implante, nos dejó una imagen en la retina sobre la fragilidad corporal de la que ya había aprendiendo previamente. La lengua de señas aparece detrás del telón para acompañar esta gran obra en escena, esta, se convertiría en el sostén al sentir momentáneamente el desasosiego, lo que creíamos una

solución, se convirtió por un periodo de tiempo en un riesgo latente. Explantado el oído izquierdo y eliminado cualquier peligro, nos dimos a la tarea de conjugar en medio de nuestra corta sabiduría el saber tradicional que representa la identidad sorda, entremezclada con saberes médicos propios de la rehabilitación audiológica.

Yo, así como la mayoría de madres y padres, teníamos clara conciencia que el proceso de escolaridad bajo condiciones de integración es un salto al vacío, nos encontrábamos con instituciones sin ningún tipo de conocimiento en manejo de niños sordos implantados. La aventura de apostarle a la sensibilidad y la ética docente contrastaba con las historias de marginación hacia los niños sordos, aislados por sus pares infantiles y en ocasiones, por los mismos docentes. Claro que existía el miedo, profundo e intestinal, que en una sociedad regida bajo los falsos cánones de la normalidad, excluyera en su naturaleza a todo aquel que fuera considerado diferente, no solo nuestra hija, sino cualquier niño o niña con algún tipo de discapacidad.

Siempre visible, el sol nos marcaba la ruta en esta estación, en su corta edad había ya pasado por varias instituciones educativas con desaciertos, pero con la proyección firme de mejores resultados, así como sueños y metas por cumplir. Como docentes, David y yo, reconocemos en la dificultad, posibilidades de aprender y mejorar incansablemente, el apoyo incondicional, amor y respeto, la aceptación de nuestra hija tal como es, ha sido la mejor institución jamás conformada. La compañía, los ritmos y tiempos han sido las mejores herramientas que posibilitan grandes resultados.

Cualquier semilla que se cultive en tierra de amor, echará raíces y frutos, así se demore más que otras plantas. Fue nuestro principio rector y será nuestra brújula en la navegación por el omnipresente océano del tiempo. 2015 es quizás el año en el que el abono y la constancia del sol y el agua, mostraron sus primeros grandes frutos. Un proceso de rehabilitación oral que arrebató sonrisas de satisfacción al equipo profesional y por supuesto a mi como madre. La inteligencia, vivacidad, alegría y espontaneidad de Salomé, son motor diario para seguir regando la tierra de amor que hemos labrado.

El arte y el deporte, son parte indisoluble de la crianza de Salomé, descubrir la danza ha sido un episodio que ha permitido estructurar un lenguaje corporal y social que ha apalancado su proceso como niña, como niña sorda, y a mí como madre en aproximación a comprender el espectro de la diversidad funcional-sensorial. El cuerpo, como primer territorio se nutre con el movimiento, el ritmo y la seguridad puesta detrás de un vestuario, la presentación en público y la culminación de procesos muy positivos. Sumado, el patinaje, dulce complemento para este cóctel de vida que abre caminos y amplía fronteras en nuestro radio de expectativas sobre nuestra hija.

### **Otoño**

Epílogo de hojas secas color marrón. El duelo, la incertidumbre y el temor que un cuerpo de ciento veinte centímetros llegue a sentir cualquier forma de exclusión en una sociedad cargada de prejuicios, falacias basadas en una línea que divide a los normales de los que se dicen estar fuera de ese círculo, son el sentir y el pensar de las familias de hijos con implante, y por supuesto nosotros. Las dificultades que se avecinan, los nuevos inviernos, son solo la

muestra que el ciclo de las cuatro estaciones nunca se cierra, sino que se reproduce incesantemente con cada etapa de la vida.

No alcanzamos a encontrar respuestas, cuando ya el tiempo nos ha cambiado las preguntas, y por tal motivo, el árbol deshojado del otoño nos enseña que en poco tiempo gozas de altura jugueteando con las nubes y en otros momentos te entierras en la fría nieve de la dificultad. Madres y padres acongojados por la incomprensión de la discapacidad aparecen en cada nuevo invierno, las lágrimas, frustración y angustia, se convierten en el lenguaje corporal, el arrebatado de noches tranquilas y sueños profundos.

La primera vez que escuche la palabra duelo, me prometí que fuera una cuestión momentánea, sabía dentro de mí, que el tiempo que dure sumergida y bloqueada por la cantidad de preguntas sin resolver iba a ser tiempo perdido, muy valioso para Salome, así como lo es para cualquier hijo o hija sorda. Sabiamente, no le transmitimos ningún tipo de dolor a Salomé porque la tierra de amor que labramos no estuvo cargada por imágenes negativas hacia ella misma. Por el contrario, mostrarle seguridad, abrazando el mundo, al ritmo de la danza, la bicicleta, el patinaje, la pintura, los juegos bajo la lluvia, el fútbol, las pausas interminables explicando las películas en las noches, la plastilina, los vestidos de princesa, los guantes de boxeo, la incipiente gimnasia y un sinfín de elementos que marcan la ruta a seguir, demuestran que el único riesgo de criar una niña sorda con Implante Coclear, es comprender el mundo en dimensiones más profundas.

Sueño, que mi hija viva a su modo y cuantas veces quiera el paso por las cuatro estaciones, que sea ella, que descubra el mundo, sin restricciones, sin ningún tipo de coacción que supone

la sobreprotección, cualquier intento de interdicción física, emocional, espacial o temporal es sinónimo de escasez de sapiencia, en un mundo que necesita anormales, diferentes, diversos, que sean ellos quienes tracen la ruta hacia nuevos mundos más ricos, que labran tierras de amor a lo largo y ancho de la corteza terrestre.

Como madre, le apuesto a desromantizar la discapacidad. Nuestros hijos sordos usuarios de Implante Coclear, son simplemente la expresión de nuestra diversidad social y debemos tratarlos como tal. Romper las cajas de cristal que por miedo creamos alrededor de ellos y que le impedimos que extiendan los brazos para que sean ellos mismos los que hagan sus propias imágenes sobre el inmenso mundo. La discapacidad auditiva, si bien supone una dificultad, no es muy diferente a la de cualquier niño o niña, por lo cual debemos prepararlos; cuestiones que sólo la constancia y el desapego progresivo pueden solventar. La decisión de implantar un niño sordo, es polémica porque consideramos que el tiempo brinda respuestas sin mayores esfuerzos, cuan barco que por sus grandes velas determina el rumbo sin conducción.

Comprender el niño o niña sorda implantada debe venir acompañado de continua formación así como constancia del desarrollo, no solo en su parte oral, sino en su parte humana, demostrarle de todas las formas posibles que la existencia pese a las dificultades posee una belleza excelsa. Cuántas veces no cometemos el error, que la apremiante cita con la fonoaudióloga nos aleja de las simples cosas que pueden llegar a ser fuentes inagotables de conocimiento y experiencia para nuestros hijos. El tiempo es solo una invención que podemos llegar a controlar, disfrutar de cada momento, arrojar por la borda que les

enseñamos; por el contrario, escucharlos, vivirlos, sentirlos, percibirlos, se convierte en el texto más importante para dar sentido a un mundo que pide a gritos un radical cambio.

Este ejercicio investigativo, más allá de entenderlo como un prerrequisito para recibir mi título como profesional, es la excusa perfecta para celebrar con honores las segundas oportunidades cuando la llama en más de una ocasión se vio apagada, estas líneas son el espejo y conmemoración por el espíritu encendido que representa Salomé, que incita a la vida y el amor profundo. A ti, hija, cuanto te sientes a leer estas líneas conmigo, quiero que sepas, que solo tengo hacia ti, unas infinitas gracias, gracias.

### **3.4. CONCLUSIONES FINALES**

Las ciudades no son invenciones propias de la modernidad, como contenedoras ideológicas y reproductoras de prácticas culturales, han sido una invención anterior al alfabeto y la escritura, sin embargo, la influencia que esta tiene sobre la configuración actual de los sujetos, es más profunda que en cualquier tiempo de antaño. El tamaño, forma y sentido relacional actualmente enfrenta a los sujetos a una multidimensional forma de Ser y habitar en y para el espacio, reproducido desde las lógicas del capital, cualquier resquicio cultural de índole premoderno o anticapitalista es cooptado por el capital, de formas sutiles, casi imperceptibles. Esta configuración enfrenta a los sujetos ante la paradoja de una identidad artificial constituida por el mercado global, en el que los espacios para la fragmentación son mínimas, por su carácter totalizante. Por tal motivo, escudriñar en la esfera de lo social, los diferentes actores en el espectro de la marginación se convierte en elemento vital de los

análisis sobre el espacio, su racionalidad, así como su temporalidad, dicho espectro, empolvado por las capas de la estigmatización y la marginación se muestra como un fuente inagotable de posibilidades teóricas y discursivas.

La filiación al espacio habitado, o topofilias, como poética de dicho sentido relacional y situacional, de tintes culturales, ontológicos y políticos, permiten reflexionar sobre el modelo de sociedad y ciudad que impera en nuestros días. Cabe preguntarse sobre la naturaleza del espacio urbano, en su configuración socio-histórica y político-económica, dicha naturaleza no es congénita en sí misma sino susceptible al cambio constante, sin embargo, se legitima a través de la aceptación acrítica de su aparente innatismo. Dicho innatismo, puede ser develado por la participación activa de los sujetos, que son constituyentes del espacio percibido en la medida que sus acciones permiten constantes transformaciones, las resistencias que surgen desde el sentido de la habitabilidad, permite otorgarle al sujeto el lugar en el mundo que le corresponde no como simple receptor de narrativas, sino como creador constante de otras.

Las infancias diversas como territorio de resistencias a la objetivación totalizante de la modernidad que subyace de la reproducción del capital, se convierte en imperativo en los análisis sobre los escenarios invisibilizados por la ideología de la normalidad en nuestra sociedad. Las percepciones de tinte cuantitativas frente a las infancias limitan su potencial creador, al ser estatizadas y estilizadas hacia modelos ideales de sociedad basados en el progreso y la linealidad histórica. La diversidad que expide justamente divergentes y disímiles posibilidades de creación que disten de dicha linealidad positivista. El arte en este

sentido adquiere un protagonismo en la medida que muestra luces sobre la esencia misma del espíritu de nuestro tiempo y su irracional actuar.

La danza como componente del arte antes mencionado, en su naturaleza de tiempo y espacio, así como de sentido, imagen y forma, recoge la importancia de abordar las experiencias basadas desde las emocionalidades y sensibilizadas corporizadas en las infancias territorios de resistencias. La danza, como movimiento, lenguaje y simbolismo, recrea mundos posibles, desdibujando la rígida estructura de las subjetividades e identidades artificiales producto de la mercantilización de la vida. La imaginación, como componente en la creación de la danza, debe propender por la búsqueda de caminos disímiles ante la hegemonía imperante.

El pensamiento geográfico debe expandir las posibilidades discursivas en el auge de la inclusión social, en el reconocimiento de las minorías como sujetos yuxtapuestos en la amalgama social, dichas minorías, étnicas, lingüísticas, culturales, etc, son epicentro de las reflexiones sobre nuestra praxis geográfica y pedagógica en permanente trasgresión.

El cuerpo como contenedor de emocionalidades y sentimientos, no debe subyugarse a la instrumentalización de la razón academicista, ni la binariedad cartesiana, que se encuentra sumergida en un no retorno. El cuerpo como posibilidad, retoma las reflexiones sobre sus diferentes formas de condicionamiento y disciplinamiento desde el ámbito de lo productivo.

La danza, el juego y la imaginación, no se debe reducir exclusivamente a las tempranas edades, por el contrario para sanar las heridas del progreso y el vacío emocional, la imaginación debe estar en el centro del debate sobre la sociedad enferma que configura la neoliberalización del cuerpo en el que la imaginación se aminora a medida que se expande

el mercado. La posibilidad del juego, las evocaciones, sentimientos y sensibilidades debe hacer parte de los debates académicos de nuestros días.

Se debe procurar crear escenarios institucionales, escolares y comunitarios, que permiten dar fluidez al arte como cohesionador social, no relegado a los artistas profesionales y a los centros de formación especializados, sino como un eje que transversalice desde lo familiar, lo barrial, hacia lo local y nacional. Tampoco apartado a una edad específica, sino a los diferentes ciclos de vida, vistos como un todo integral e inteligible. La escasa posibilidad de acceder a escenarios de formación artística sobre todo en las clases sociales más vulnerables contrasta con la realidad de una sociedad que carece de inteligencias emocionales para subsanar y canalizar sus sentimientos más profundos. Como resultado nos encontramos ante una sociedad, insensible frente al reconocimiento del otro, absorbido antes las violencias físicas, simbólicas y culturales, y la guerra como condicionante de las relaciones, imaginarios y cosmovisiones sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acero G, Arias S, Peña M, Pire L, Rodríguez A, Tapiero T, Torres A. (2016) En: Escena, cuerpo que en-seña Estado del Arte en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para Personas sordas. (tesis), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Angulo, Díaz y Noel M. (2015) Infancia y discapacidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos, (investigación). Universidad de la república. Uruguay
- Bernal, La Importancia De La Danza Inclusiva En La Formación Docente, artículo, Corporación Universitaria iberoamericana, Colombia, 2016
- Bisquerra, Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional, (artículo), Universidad de Barcelona, España, 2011
- Blanco V, informe Final Proyecto Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda, (investigación), Corporación Universitaria iberoamericana, Colombia, 2018
- Borja. (2011). Espacio público y derecho a la ciudad, Viento Sur Numero 116.
- Bravo Z, (2018). El impacto de la danza para la inclusión educativa: el caso de un taller para niños y niñas con nee. SANTIAGO.
- Giglia, A. (2012) El habitar y la cultura: perspectivas teóricas y de investigación. Antrhopos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Gómez, R. (2003). Discapacidades en la infancia (Tesis). EDITORIAL O UNIVERSIDAD Madrid.
- Harvey, D. (AÑO) Derecho a La Ciudad (artículo)
- Lefevre, L. (1968) El derecho a la ciudad, Editions Antrhopos. Francia.
- Martin C. (2017) Análisis de la atención a la diversidad en relación al currículo y las actitudes de los profesionales y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de danza (Tesis doctoral), Universidad de Granada. España.

- Mathivet y Sugranyes. (2010) Ciudades para tod@s Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias, (investigación), Hábitat International Coalition.
- Ministerio de Cultura, (2014). Pensar con la Danza, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia, Bogota.
- Noel, P. (2008) El sonido de los sentidos. infancia, sordera y psicofármacos, estudios sociológicos. EDITORIAL. Buenos Aires
- Pulecio P, JUDITH BUTLER: UNA FILOSOFÍA PARA HABITAR EL MUNDO, (artículo), universitos Philosophica, Colombia,2011
- Rodríguez Díaz, S. (2013): “Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial”. Revista Española de Discapacidad
- Romañach y Lobato, Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, Foro de Vida Independiente, 2005
- Ruiz, R. (2015). Sistematización de la cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico La obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Sarlé, Ivaldi y Hernández, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, (OEI), 2014
- Tonucci. (1996) La ciudad de los niños. Italia.
- UNICEF (2013) Estado mundial de la infancia: niños y niñas con discapacidad. Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia, Estados Unidos.
- Villa F, Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008), (artículo), Universidad Complutense de Madrid,2008
- Yory, Del espacio ocupado al lugar habitado: Una aproximación al concepto de topofilia, (artículo), Serie Ciudad y Hábitat No. 12

## ANEXOS

### ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADA

#### Entrevistas a Familias

1. Hace cuanto practica danza la niña.
2. Porque considero importante llevar a la niña a participar en un proceso de formación en danzas.
3. Cuales fueron los impactos que pudo evidenciar desde el momento que la niña comenzó a a practicar danza.
4. Como se ha manifestado la danza en el cuerpo de la niña.
5. Como se ha manifestado la danza en el comportamiento de la niña.
6. Como ha mejorado la danza el lenguaje de la niña
7. Considera importante que los niños y las niñas tengan un proceso de formación artística en sus primeros años de vida? ¿Porque?
8. Ha cambiado de actitud la niña desde el momento que empiezo a practicar danza.
9. De que manera ha evidenciado un cambio de la niña en la relación con su entorno.
10. Para usted que significa habitar un espacio. Cómo cree que lo vive la niña desde la discapacidad auditiva.
11. Como ve a su hija en 10 años. Como se ve usted. Como se ven los dos.
12. Considera que danza tiene algunas consecuencias en su proyecto de vida.
13. Porque considera que algunos padres y madres no hacen partícipes a sus hijos de actividades artísticas y recreativas.

#### Entrevista a Docentes de Danza

1. Qué significa ser Docente de Danzas?
2. Porque es importante reivindicar la labor que realiza?
3. Hace cuanto tiempo desempeña esta labor?
4. Que es la Danza?
5. Cual es la relación entre Danza y Cultura?
6. Qué es el cuerpo?
7. Qué es el movimiento?
8. Qué opinión le genera la frase “el cuerpo como primer territorio”
9. Como transforma la Danza el proyecto de vida de sus estudiantes? ¿Podría contarnos algunas anécdotas que hayan sido llamativas?
10. Considera que los estudiantes que practican Danza perciben el espacio de manera distinta?
11. Qué habilidades considera que desarrollan los estudiantes?

12. Porque la Danza existe desde los inicios de las sociedades?
13. Como se imagina una sociedad en la cual se prohíba la danza?

### **Diversidad Sensorial**

“pues como muchas familias al principio de su proceso de terapias solo pensábamos en la niña como una pérdida auditiva, los primeros años, era solo terapias, colegio y terapias en la casa, nos dimos cuenta a tiempo que la estábamos agotando de tanto corre-corre, decidimos incluirla en los cursos de danza de la casa de la cultura aquí en Tabio, eso ya hace 5 años y desde ese momento descubrimos que no podíamos ver a angela -nuestra hija- solamente desde su deficiencia, sino desde sus capacidades, ahí su corporalidad mejoró con la danza sus posturas, elasticidad, equilibrio y el ritmo” Nancy, Tabio, Cundinamarca. 1 Noviembre de 2019.

“...con Bianca he descubierto que la danza no tiene unos límites establecidos, que siempre se encuentra en permanente expansión, no ha sido la primera vez que he tenido la oportunidad de trabajar con una niña sorda, pero si es la primera vez que he tenido una experiencia tan significativa como con ella, puesto que a veces por la poca constancia de los padres, los niños dejan de ir y se pierde la comunicación, se pierde el proceso, pero con Bianca ella ya lleva muchos años conmigo entonces puedo decir que la he visto crecer al lado de la danza, con respecto a lo que yo consideraba como docente de danzas sobre la discapacidad auditiva, la verdad me ha cambiado profundamente la perspectiva de lo que creía hace unos años, ahora justamente quiero trabajar más con los principios de la danza inclusiva, para sumergirme en otros escenarios que me inquietan, me encantan” Andrea, Docente de Danzas. 21 de Octubre de 2019.

“al final los padres lo hacen por desconocimiento, no saben de todos los beneficios que puede traer una actividad artística, y todas las cualidades que pueda llegar a desarrollar con una actividad como estás. Las creen perder el tiempo que podrían ser usadas en otras actividades. Se cree erróneamente que las actividades académicas son más benéficas que las artistico” Viviana.

“... Con salomé me paso algo y es que la primera vez que se iba a presentar en público con el colectivo de danza comunitaria Abya Yala, era que le iba a dar pena y que me iba a ir a buscar, pero para sorpresa mía, danzó con tan agilidad que me sentí muy avergonzado por el prejuicio que tenía hacia ella, si, debo reconocer que la subestime porque aún seguía pensando que por su discapacidad se encontraba en una situación de vulnerabilidad mayor, con respecto al resto de las niñas, y merecía mayor atención. Para

sorpresa, nada de eso ocurrió, y terminó siendo ella una de las más destacadas de la presentación...” David 8 de Noviembre de 2019.

### **Arte y el Ser Sordo -Sorda-**

“con respecto a la última pregunta que me haces, yo creo que los padres no hacen participes a sus hijos de procesos deportivos y artísticos es por miedo a que sus hijos puedan fallar, lamentablemente no estamos acostumbrados como sociedad a entender el valor de la constancia, de la perseverancia, sino que renunciamos ante cualquier caída, y si ese mensaje se lo damos como padres, pues nuestros hijos, en este caso, ella con su discapacidad, entiende que no es necesario esforzarse y ser constante para lograr metas, pues ella va a crecer con esas ideas que la van a frustrar más adelante porque no tiene la preparación para enfrentar alguna dificultad. La formación aquí, más que enseñarle a bailar y a moverse, le enseña a ser constante con ella misma, a reconocerse por lo que es, por eso me parece que debemos fomentar que a la primera caída no debe abandonarlo”

“...la danza le a aportado seguridad, reconocimiento al pertenecer a un grupo que es constante y se a forjado entre ellas y la profesora una amistad muy importante”. Liliana 3 Noviembre de 2019.

“...la danza nos parecía así padre y a mi, un complemento o herramienta ideal que le brindará otra forma de expresión, que encontrará con la corporalidad elementos con los que pudiera transmitir situación o experiencia que complementan ra lo que no lograba con la oralidad.” Viviana. 19 Octubre 2019.

“...sí me parece importante que tengan un proceso artístico por qué les de otro tipo de alternativas para desarrollar habilidades sensoriales distintas de escucha, interactuar, participar, diferentes a las intelectuales que le pueda brindar las clases convencional del colegio o las terapias en nuestro caso.

### **Habitar - Derecho a la Ciudad**

“La danza nos ha parecido muy importante porque le ha permitido relacionarse con más personas, e incrementará sus habilidades sociales, ella al principio era muy tímida casi no le gustaba hablar con las personas, desde que empezó a ensayar la vemos más suelta, menos nerviosa” Viviana.

“Si yo creí que el escenario la a brindado un lugar protegido le le permite explorar su corporalidad y le a dado seguridad” Liliana 3 de Noviembre de 2019.

“es hacerlo suyo moverse con fluidez y sin dificultad apropiarse y tener libertad, donde todo lo tuyo se refleja la creatividad .. etc es un reflejo de la que tú eres

“...y en nuestro caso tratamos que sea para ella lo más natural posible, pero ahí momentos en que se dificulta, por qué por ejemplo en determinado momento se frustra al no tener en su vocabulario las palabras necesarias para poder transmitir algo completamente.. aunque la lectura a sido un gran apoyo y la interacción con sus iguales en los distintos ámbitos, colegio, actividades deportivas y artísticas .. hay momentos que notamos que se pierde de conversaciones también. En ocasiones a sido rechazada” Viviana 12 de octubre de 2019.

“a mi la verdad me da mucho mal genio cuando escucho a las familias como con esa tristeza de tener una niña sorda que empieza el proceso de oralidad aquí con las fonoaudiólogas, pues como que todo se les vuelve la pérdida auditiva y dejan de ver otras cosas muy importantes para las niñas, como las artes o los deportes, yo por ejemplo no perdonó ir al parque con ella cada fin de semana, siempre buscando actividades en los parques como el parque nacional, el simón bolívar o las nieves aquí en suba, creo que compartir los espacios que ofrece la ciudad son muy importantes para ellos, para que se desenvuelven mejor, que conozcan otros niños así sea solo para montar en los juegos un rato y ya, pero sacarlos de la casa les sirve justamente para que ellos salgan, se sientan más confiados y sociables” Liliana.

“... Para mi el cuerpo y el movimiento son unas formas de habitar un espacio que hago mío, yo cuando estaba en la universidad salía a bailar a la calle para pedir dinero, ahí me di cuenta que las personas se acercan a mirar porque tenemos el don de hacer el espacio como nuestro para quienes decidimos dedicarnos a la danza, ellos, los que nos miran, saben que es un envidiable arte poderse no solo mover con libertad, sino sobre todo poder controlar lo que pasa en ese momento, dejar de ser uno más en sociedad, para convertirse en el centro y quizás un centro muy llamativo (risas)...” Andrea.

“... si he considerado que mis estudiantes pueden llegar a percibir el espacio de una manera distinta, la Danza es un acto de libertad, y así mismo, permite ver las cosas con un grado de sensibilidad y emocionalidad desde la libertad, un parque, una plaza, un andén cualquiera para mis estudiantes se convierte en un escenario de posibilidad, o saltando, o moviéndose, tarareando una canción, girando, en fin... allí donde solo hay concreto ellas ven un escenario donde moverse libremente...” Andrea.