



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Estrategia de Investigación

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada, con personas con diversidad funcional.", presentado en la modalidad de monografía por los estudiantes María Catherine Díaz Barrera, (C.C.1010168106- Código 2006277005) y Germán Amadeo Gómez Puentes (C.C.80.209.39- Código 2006277010), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- El trabajo presentado posee una estructura clara que da cuenta del ejercicio realizado de Investigación.
- El tema es pertinente y aporta elementos para el trabajo didáctico en la licenciatura.

En Bogotá, a los veinticuatro (24) días del mes de Noviembre de dos mil catorce (2014).

Jurado Eduardo Guevara

Calificación: 4.2

Firma:

Jurado Edwin Acero

Calificación: 4.0

Firma:

Directora Carolina Merchán

Calificación: 4.2

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.1

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN PROCESOS DE
FORMACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA INTEGRADA CON
PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL**

María Catherine Díaz Barrera

Código 2006277005

Germán Amadeo Gómez Puentes

Código 2006277010

Tutor

Carolina Merchán Price

Monografía presentada para la obtención del título como licenciados en artes Escénicas

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCENICAS**

Bogotá, Octubre 15 de 2014

Dedicatoria

Dedico esta investigación primero que todo a Dios y a la vida por permitirme transitar este reto y todos los que vienen. A mis padres que son mi ejemplo y mi orgullo, quienes han comprendido y apoyado mis locuras, entregándome su vida y su amor. A mis hermanos quienes me han dado la mano y su cariño cuando más lo he necesitado. A las oraciones de mi abuela Chata, a Javi, quien me llena de amor y sueños posibles día tras día... Y como no agradecerle a mi pequeño, a ese pequeño que vi nacer y ahora veo crecer a mi lado, ese ser que me salvo de la oscuridad y que ahora me despierta en las mañanas con un "te amo mami"... Mi Salvador... Y finalmente agradezco al espíritu del teatro por escogerme como una obrera del arte...

A mis amigos.

Dedico ésta monografía a los que ya no están, especialmente a nuestro colega Danilo García.

A mis padres

A la vida por permitirme volar en ella.

Agradecimientos

Agradecemos a Concueros por permitirnos entrar a sus clases, sin ellos esta monografía no hubiese sido posible.

A la doctora Carolina Merchán, porque sin esa claridad conceptual y la posibilidad de abrir caminos esto se hubiera ido a pique.

A todas las personas que creen en la posibilidad real de inclusión y de igualdad.

A mi compañera de trabajo porque sin su alegría y dedicación las alas estarían rotas.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 3

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Completo
Título del documento	"Estrategias Didácticas de enseñanza, en procesos de formación en Danza Contemporánea Integrada, con personas con diversidad funcional"
Autor(es)	Maria Catherine Diaz Barrera y German Amadeo Gómez Puentes
Director	Dra. Carolina Merchán Price
Publicación	24 de noviembre de 2014
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Estrategias didácticas de enseñanza, Danza Contemporánea Integrada, Diversidad Funcional.

2. Descripción

El presente trabajo de grado expone las estrategias didácticas de enseñanza, identificadas en el proceso de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional, que implementan dos formadores en la Corporación Concuercos, en el primer semestre del 2014.

3. Fuentes

- Artunduaga, M. (2010). Discapacidad motora, orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niños y niñas. Bogotá, Colombia.
- Barba, E. Savarese N. (2007) El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral. Cuba: Ediciones Alarcos.
- Barragán, E. C., & Delgado, M. L. (2008). La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá
- Corominas, D. Ai (2010). Diversidad funcional, integración, igualdad y salud mental. SOLCOM (Asociación para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional). Madrid, España.
- Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. Boletín onteiken. N8. Octubre. Buenos Aires, Argentina.
- Gaevska, O., & Andrea, L. (2012). Danza integrada: entre el desenfoque y el zoom. Revista La Tadeo, (77).
- Guevara V., I. (2011). Guía de discapacidad múltiple y sordo ceguera para personal de educación especial. CHIPI (Centro de habilitación e integración para invidentes). ASOMAS (Asociación mexicana de Anne Sullivan), SENSE International. México.
- Kikuyo, Saenz P. Giraldo E. (2011). Incluyendo al cuerpo, cartilla para el trabajo con niños y niñas diversos a través de la danza contemporánea integrada. Bogotá: grupo imágenes.
- Merchán Price, C. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Red. (4e), 11-24.
- Marquina, R. (2007). Estrategias didácticas para la enseñanza en entornos virtuales. Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Educación Maestría en Educación mención Informática y Diseño Instruccional. Universidad de los Andes. República Bolivariana de Venezuela.
- Mondragón M. V. (2010) Discapacidad auditiva: guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. CONAFE. México.
- Moseoso, M. (2011) La discapacidad como diversidad funcional. los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. Revista Dilemata año 3. N7.
- Robaina Castellanos, G. Riesgo Rodríguez, S; Robaina Castellanos Ms. (2007). Definición y clasificación de la parálisis cerebral: un problema ya resuelto. Revista de Neurología. Vol2. N45.
- Rodríguez, D. S. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional, un ejercicio de dis-normalización. Revista internacional de sociología, vol. 68, N2. Madrid, España.
- Rodríguez, G. María. (1990). Tesis doctoral. Lenguaje de signos. Confederación nacional de sordos de España. Madrid, España.
- Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada.
- Sensevy, G. (2001). Le sens du savoir. Elements pour une theorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: De Boeck. Traducción de J. Duque, PDF.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 2 de 3

Direcciones WEB

- Atendiendo discapacidades: [Atendiendo necesidades.blogspot.com/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-caracteristicas.html](http://Atendiendo%20necesidades.blogspot.com/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-caracteristicas.html) Consultado, junio 13 de 2014.
- Alessi, Alito: http://espanol.danceability.com/director_artistico.php Consultado, junio 29 de 2014.

4. Contenidos

- Estrategias didácticas de enseñanza
- Danza Contemporánea Integrada
- Diversidad Funcional (discapacidad motriz, múltiple, auditiva, parálisis cerebral)
- Lenguaje de señas.
- Liderazgo distribuido
- Memoria didáctica

5. Metodología

- (Clínica didáctica). La secuencia didáctica que analizamos da concreción a las expectativas sobre el funcionamiento de un dispositivo en el que la mirada didáctica desde la Teoría de las Situaciones de Brousseau (1990) permite comprender las gestiones de aula que se apoyan en una formación sólida teórica-práctica de los profesores, y están pensadas teniendo en cuenta principalmente las características del sujeto, la disciplina que se va a enseñar y el contexto socio-cultural donde se manifiesta la acción formativa. Tomamos dos gestos docentes para identificar las trazas del análisis: Definición y Regulación.

6. Conclusiones

El uso del término diversidad funcional, como nominación de grupos heterogéneos en sus capacidades de movimiento y de lenguaje, es una elección acertada. La comprensión de su uso a partir de esta investigación nos guio a la necesidad de alejarnos de la visión peyorativa del "discapacitado" o "minusvalido". Al ser un término inclusivo, propende por el respeto hacia las personas con dificultades de movimiento, cognición, visión o audición. Invita a la reflexión sobre sus necesidades y derechos a su participación en el campo artístico y cultural. Descubrimos que este término les reivindica el derecho al pleno reconocimiento de su dignidad, dando a entender que hay muchas "discapacidades" que no son reconocidas como tal en la actualidad. Dentro de este proceso investigativo el valor de este término, tiene que ver con que la mirada de la "discapacidad" corresponde con la moderna normalización y estandarización del cuerpo apto para hacer danza, de la persona en capacidad de aprender y ser parte de los procesos de aculturación (Barba, 2007). En efecto, hacer parte de este proyecto de investigación nos llevó a cuestionarnos sobre la responsabilidad que recae en los profesionales de la educación por construirse como mediador para que todas las personas tengan acceso al derecho de capacitarse y expresarse en los lenguajes humanos aun a través del movimiento, sin importar las condiciones en que se encuentre su cuerpo. Esto es un acto inclusivo.

El trabajo que hace la fundación Concuercpos, instala un nivel de sensibilidad sobre todo en las personas sin discapacidad, haciéndoles reconocer a través del hecho artístico, que todos somos "capaces de", y que todos tenemos nuestras propias habilidades y limitaciones. Pone de manifiesto en un proyecto concreto y posible que lo humano es real porque hay diversidad de capacidades y diferencia en la individualidad. En consecuencia, el colectivo artístico es en efecto, la unión de las personas y los proyectos que las conjugan más allá de sus capacidades físicas. La limitación se convirtió en un punto de inicio para crear, para asumir diversas posibilidades de movimiento y aprendizaje tanto para los aprendices, como para los formadores. En el salón de clase se eliminó cualquier viso de discapacidad, sin importar su experiencia o condición, los aprendices hacían danza contemporánea libremente, reconocían su cuerpo y el cuerpo del otro, entendiendo lo particular y especial de cada uno.

La comprensión del espacio de aula como espacio didáctico amplía los horizontes del licenciado en artes escénicas. Los niveles de observación del funcionamiento de las clases focalizan la atención en las necesidades particulares de los aprendices al tiempo que instala las funciones del docente como mediador de aprendizaje más allá de las fronteras del director de teatro, del actor preparado, del bailarín experto. En este sentido instala la necesidad de ampliar las responsabilidades del docente en función de las posibles poblaciones que como profesor son y serán parte del quehacer de la enseñanza.

Las evidencias sobre los modos de intervención para instalar las actividades y definir las instrucciones por parte de los profesores acudiendo a distintas formas de lenguaje (señas, proximidad, ampliación de los gestos, etc.) cuestionan nuestra mirada pedagógica sobre las extensiones posibles del sentido de enseñar. Pone sobre la mesa la necesidad de construir puentes concretos que nos permitan abrir espacios de inclusión en nuestras clases así como la manera de sostenerlos, dándole sentido a nuestra propia construcción profesional, ética y humana. Del mismo modo amplia nuestro compromiso con el hecho artístico y de enseñanza. Orienta nuestros esfuerzos como profesores hacia cualquier persona y tipo de población, con o sin limitaciones físicas o cognitivas, por su deseo de aprender y por nuestro deseo de enseñar. Los análisis ponen en evidencia que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no recaen solo directamente en el estatuto del profesor o del aprendiz, sino que por el contrario, supone un compromiso colectivo de esfuerzos y aportes distribuidos. Es decir, que los procesos implicados en la enseñanza también recaen en el compromiso de los aprendices en solidaridad con sus pares. En reciprocidad queremos resaltar las actitudes de los formadores frente a las dificultades y aportes de los aprendices: atentos a los aportes de los aprendices, a sus talentos y conocimientos de lengua de señas, de apoyo a sus compañeros, supieron



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 3

potenciar los gestos de liderazgo. Es decir, aunque delegan ciertos momentos de la clase asumieron con enorme responsabilidad cada movimiento de los aprendices orientando, en los momentos de regulación las formas de hacer, cuidando la integridad de cada uno de los participantes.

Tener una limitación física y/o cognitiva no significa obligatoriamente permanecer marginado de los procesos artísticos y culturales. Los formadores de Cuerpos y los aprendices dieron muestra que, a través de las sesiones, el uso diferenciado de maneras de comunicarse y de expresarse, así como de los niveles de respuesta posibles según las posibilidades de cada uno. No obstante llamamos la atención sobre las disposiciones específicas y especializadas que solicita un medio como éste

- Disposición por parte de los formadores a los retos que impone cada uno de los aprendices según su nivel y tipo de necesidad.
- Disposición a la solidaridad de funciones por parte de los aprendices.
- Niveles de observación afinados frente a la constitución diaria de cada grupo y en consecuencia flexibilidad y competencia frente al modo de asumirlo.
- Concepciones ampliadas frente a la enseñanza de la danza como instrumento de aporte al bienestar de la persona (no como experticia estética y artística propia de las prácticas profesionales)
- Capacidad de co-construir niveles de liderazgo y distribución de tareas sin desconocer los riesgos y cuidado de los aprendices bajo su responsabilidad profesional como profesor
- La necesidad de contar con apoyo especializado: intérpretes en lengua de señas y dactilología, así como personal de apoyo para el manejo en dificultades de movimiento
- Llama la atención la importancia de las formas de comunicación diferenciadas que hacen parte de un dispositivo de este tipo. En efecto, nos puso a reflexionar sobre la necesidad de construir formas de comunicación efectivas para cada uno de los aprendices y en tanto ello re-configura la noción de pertinencia y oportunidad frente a los tipos de intervención necesaria de un profesor frente a una población.

La Clínica didáctica como metodología de investigación, resultó ser consecuente con nuestras expectativas frente al objetivo de la investigación: identificar las interrelaciones en el aula de la Fundación Cuerpos y afinar los procesos de observación frente los desarrollos en el aula. En particular las formas de gestionar de los formadores y las formas de recepción de los aprendices, sus actitudes, los procesos de aceptación de los retos y los logros en cada una de las situaciones. El estudio de las trazas seleccionadas de las transcripciones obtenidas de las Videoscopias, nos permitió construir una mirada objetiva de la clase, alejándonos de la emocionalidad que surge de este tipo de experiencias y ubicarnos en el lugar del investigador. Este método en particular nos puso en evidencia a partir del ejercicio mismo de 'leer' los videos y transcribir las acciones de los agentes los procesos propios, de identificar los factores que intervienen en la enseñanza, de formas de movimiento del campo artístico con personas diferentes entre si pero dispuestas a aprender y disfrutar de la danza.

Así mismo, reconocemos en la metodología y sus métodos la opción de comprender los procesos implicados en la movilización de contenidos relativos al campo artístico, re-construyendo objetos de estudio a los que se puede volver ininidad de veces para profundizar en las formas de su circulación en el aula. Estas evidencias nos permiten el trabajo en el tiempo y la elaboración y reconstrucción de nuestros propios roles como docentes, como investigadores y aun como artistas miembros de una comunidad, de una sociedad ávida por aprender y participar de las prácticas artísticas.

La memoria aparece de modo transversal ya que en el hecho de repetir movimientos y repetir contenidos cada clase, hace que el aprendiz los asimile. Una de las maneras que también tiene el formador para hacerse entender en un grupo de personas con cuerpos y capacidades diversas, es ampliar el movimiento para enfatizar en la indicación permitiendo que el aprendiz imite lo que ve de manera más clara.

Queda para una siguiente investigación la pregunta relativa a cómo un programa como la Licenciatura en Artes Escénicas podría incluir dentro del programa formas especializadas para el trabajo con este tipo de poblaciones

Elaborado por:	María Catherine Díaz Barrera y Germán Amadeo Gómez Puentes.
Revisado por:	Dra. <i>Gertrudis Amador Puentes</i>

Fecha de elaboración del Resumen:	01	11	2014
--	----	----	------

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. JUSTIFICACIÓN	12
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
2.2 OBJETIVOS	13
2.2.1. GENERAL	13
2.2.2. ESPECÍFICOS	14
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	14
3.2. DANZA CONTEMPORÁNEA INTEGRADA	15
3.3. DIVERSIDAD FUNCIONAL	18
3.4. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	20
3.4.1. DISCAPACIDAD AUDITIVA	20
3.4.2. DISCAPACIDAD MULTIPLE	22
3.4.2.1. Sordo ceguera.....	23
3.4.3. DISCAPACIDAD MOTRIZ	24
3.4.4. PARÁLISIS CEREBRAL	25
3.4.4.1. Parálisis cerebral espástica.....	26
3.4.4.2. Parálisis cerebral mixta	26
3.5. LENGUAJE DE SEÑAS	26
3.5.1. Dactilología.....	27
3.5.2. Quinestésia facial y oral.....	27
3.5.3. Lenguaje de signos.....	28
3.6. LIDERAZGO DISTRIBUIDO	28
4. METODOLOGÍA.....	29
4.1. Videoscopías y transcripciones.....	31
4.2. Caracterización del objeto de estudio	31
4.3. Concueros danza contemporánea integrada.....	31
5. ANÁLISIS	33
5.1. Condiciones de lo didáctico	35
5.2. El trabajo previo del profesor: el conocimiento de las particularidades	

del grupo	36
5.3.De la extensión de la palabra en el cuerpo: la exageración del gesto	37
5.4.Distribución del liderazgo.....	41
5.5.Cuerpo hablante: las señas	43
5.6.La memoria didáctica como estrategia	46
5.7.La repetición como camino para la apropiación de contenidos.....	49
5.8.Los gestos docentes	52
5.8.1. Definición	52
5.8.2. Regulación	52
6. Conclusiones	54
7. Bibliografía	58

INDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICAS

Tabla 1. Discapacidad Auditiva.....	20
Tabla 2. Discapacidad Múltiple	22
Tabla 3. Discapacidad Motriz	24
Tabla 4. Parálisis cerebral	25
Tabla 5. Subrayado de indicios.....	31
Cuadro 1. Asistencia	33
Gráfica 1.....	34

“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN PROCESOS DE FORMACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA INTEGRADA CON PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL”

“A13: recuerdo que una vez hicimos esto de volver al suelo. Y ahora lo relaciono con esta tierra, que ahora es hacer la tierra hacia la derecha y la tierra hacia la izquierda, y dibujo toda la tierra cuando hago el círculo completo. f2: sí, hay que entender el lenguaje que todo esto conlleva”

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento analizamos 5 sesiones de danza contemporánea integrada, que implementan dos formadores de la Corporación Con cuerpos en los procesos de formación en danza contemporánea. Formalizamos los análisis desde la perspectiva de la clínica didáctica para identificar las estrategias didácticas que surgen en estas sesiones. A través de los análisis se evidencia que los formadores utilizan diferentes modos de enseñar contenidos propios de la danza contemporánea y resaltamos la importancia que tiene la inclusión en procesos de formación artística a personas con capacidades diversas.

Nuestro análisis se desarrolla desde tres categorías principales: estrategias didácticas, danza contemporánea integrada y diversidad funcional, dejando ver las relaciones que se generan entre sí. Se evidencia la importancia de que el formador conozca el contexto del aula, los niveles y capacidades de los aprendices, identificando los cambios que solicita el medio en tanto didáctico especializando sobre todo las maneras de comunicar y de leer las respuestas de los aprendices.

Como resultado de esta investigación surgen siete estrategias didácticas utilizadas por los formadores para dar instrucciones efectivas. En estas estrategias se evidencia lo particular de los procesos de enseñanza/aprendizaje presentes en la danza contemporánea integrada.

Esperamos que nuestras indagaciones y hallazgos aporten a los procesos de construcción del rol docente particularmente a las necesidades que solicita todo medio en relación al reconocimiento de las características de las poblaciones.

La presente monografía se realizó al interior del grupo de investigación *Educación Artística, línea Formación de profesores en artes escénicas* dirigido por Carolina Merchán. En los encuentros del grupo se generaron discusiones que contribuyeron a la construcción de este trabajo al tiempo que han aportado paulatinamente a la construcción de las otras.

Esperamos que como la nuestra, lleguen a buen fin en los próximos meses. Las discusiones colectivas desde la perspectiva didáctica, Teoría de la situaciones (Brousseau, 1990), tanto como la resolución de dudas han aportado a concretarlos límites y alcances de nuestras propias pesquisas. A continuación se hace referencia a las propuestas monográficas que se vienen adelantando en el grupo de investigación:

Jeimmy Ramírez: *Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional: análisis didáctico de la observación orientada y no orientada;*

Tatiana Sánchez: *Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica;* Carolina Ramírez: *Caracterización del dispositivo Interludio 2013-1: Análisis sobre las actividades de evaluación constante en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.*

Christian Miranda: *Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico;* Camilo Torres: *Hacia una convivencia mediada por el teatro;* Marcela Rodríguez: *Fundamentos básicos iniciales de teatro, como mediador en situaciones de vulnerabilidad;* Mónica Espítia y Adriana Zabaleta, quienes lograron llevar a buen fin el trabajo de grado y sustentarla el semestre pasado: *Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos a su movilización como material mediador en el aula escolar*

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación propone un análisis sobre las estrategias didácticas particulares que solicita el medio didáctico, que surgen de experiencias de formación en danza Contemporánea Integrada con personas con diversidad funcional. El interés por reflexionar sobre un dispositivo de este tipo deviene de la necesidad de comprender el lugar que ofrece la Corporación Concuerpos para la integración de población con diferentes niveles de discapacidad en procesos de aprendizaje de danza contemporánea. Esta corporación viene propiciando lugares de exploración en el área artística, pedagógica y de investigación académica desde 2007, con poblaciones de cuerpo con algún nivel de discapacidad para crear espacios de encuentro creativo, social y de crecimiento personal. Definimos el espacio de clase como objeto de estudio porque ellos ofrecen la oportunidad de construir conocimiento desde una pedagogía incluyente ampliando el espectro funcional de la danza contemporánea.

Según Lozano 2013, se entiende discapacidad no como la enfermedad y la falta de capacidad sino como la capacidad diferente y la individualidad de estos sujetos. Consideramos que justamente esta “capacidad diferente e individualidad”, es la que nos transforma en seres humanos: la diferencia y la individualidad son características esenciales de nuestra humanidad; lo que nos hace personas es ser otro frente a otros, diferentes, distintos, es decir con cualidades propias que nos distinguen de ese otro que a la vez se relaciona con nosotros.

Veremos que en tanto se conocen las dificultades de la población, en este caso las neuromotoras, visuales y auditivas, el formador acude a estrategias comunicativas particulares, especialmente en las formas de introducir la clase y regular los aprendizajes en función de integrar a cada uno de los aprendices en las actividades de formación. Por ello focalizamos los análisis en los gestos docentes de definición y regulación (Sensevy, 2001).

La sistematización de esta experiencia pone en evidencia cómo la población específica de impacto re-configura las maneras de enseñar del formador y de los aprendices que asumen parte de la responsabilidad en la estabilización del medio a la vez que aprenden. Asumir una experiencia formativa en danza con un grupo de personas con diversidad funcional¹: discapacidad múltiple

¹Se refiere a las personas que tienen algún tipo de lesión ya sea cerebral y/o de tipo motor. Ver la ampliación del concepto en el marco teórico.

(sordo-ceguera), parálisis cerebral, discapacidad auditiva y discapacidad motora, merece el diseño de estrategias didácticas por parte del formador, haciendo una exploración corporal continua que favorezca el desarrollo integral de la población y amplíe su conocimiento y comprensión frente al tema de la dinámica del cuerpo y la discapacidad.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partimos de la pregunta sobre las estrategias didácticas empleadas por los formadores de Concueros, para visibilizar las particularidades que surgen dentro del aula de clase durante el proceso de formación con personas con diversidad funcional.

¿Por qué y para qué definir y formalizar las estrategias didácticas en el proceso de formación en danza de la compañía Concueros?

Al caracterizar esta población en una situación didáctica definida se amplió nuestro campo de acción profesional articulando los saberes propios del campo del teatro con los saberes necesarios al afrontar una clase de danza con población con capacidades diversas. En consecuencia esperamos que este documento sirva de insumo para futuras investigaciones acerca del tema y para aquellos profesores de artes escénicas que sientan interés por trabajar con esta población.

2.2. OBJETIVOS:

2.2.1. GENERAL:

- Identificar las estrategias didácticas propuestas por la Compañía Concueros Danza contemporánea Integrada en procesos de formación en danza contemporánea con personas con diversidad funcional.

2.2.2. ESPECIFICOS

- Definir las estrategias didácticas utilizadas por los formadores de danza Contemporánea integrada en función del tipo de población que aprende.
- Identificar los factores particulares y su incidencia en el desarrollo eficiente de un dispositivo didáctico.

Por lo tanto las preguntas que orientaron nuestra investigación fueron:

¿Qué estrategias didácticas propone Concueros Danza Contemporánea integrada en los procesos de formación en danza con personas con diversidad funcional?

¿Cómo es el proceso de formación en danza que desarrolla la Compañía Concueros Danza Contemporánea Integrada?

¿Cuáles son los aportes didácticos de la Compañía Concueros Danza Contemporánea Integrada frente a la relación entre danza y diversidad funcional?

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas particulares a las que nos referimos en este documento se relacionan con las formas de comunicar las instrucciones, las consignas para dar inicio a las actividades por parte del profesor de acuerdo a las necesidades específicas de comprensión de cada uno de los aprendices. En educación el término estrategia ha adquirido diferentes significados y usos. Asumido como un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que determina la acción en el aula, no existe una definición única y exclusiva (Marquina, 2007).

Existen diversos componentes en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- los objetivos
- los contenidos
- las actividades

- la evaluación.

De estos, a diferencia de las estrategias se tiene mucha más información para clarificar su sentido en las estructuras de aula. En cuanto a estrategias didácticas se puede decir que su significado no aparece expresado en forma precisa...se encuentran pocas definiciones y no hay acuerdo sobre su cobertura conceptual ni sobre los diferentes tipos que comprende (Ibíd.). Al hacer una revisión en el diccionario de la real academia española encontramos que estrategia proviene del griego “strategia”, de “stretegos”, es decir el arte de dirigir las operaciones militares, sinónimo de táctica, maniobra. La estrategia, en sentido amplio, es un enunciado que denota acción, es acción sobre algo, es dirigir esfuerzos hacia un objetivo de una manera coordinada e intencional (Ibídem).

En nuestra investigación nos interesa sobre todo aclarar e identificar las estrategias de enseñanza que aportan al aprendizaje. Según Marquina se caracterizan por:

- Ser todas las ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.
- El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.
- Deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.
- Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

3.2 DANZA CONTEMPORÁNEA INTEGRADA

Antecedentes

Para entender desde donde surge la danza contemporánea integrada realizamos una breve síntesis que da cuenta de su corta historia. En este orden de ideas, partimos de la danza contemporánea que aparece a partir del desarrollo de la danza moderna ubicado entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Los artistas de esta época queriendo salir del esquema clásico del ballet, deciden buscar desde el movimiento e ir a las bases primitivas de la danza como manifestación orgánica

del cuerpo y la mente. Definen que sea el torso como centro y eje emocional del cuerpo que origine el movimiento, y que la pelvis con su violenta acción se incorpore a la totalidad cinética de la danza. Se busca la rudeza de la acción primitiva y surge una compulsión hacia el suelo, se investiga en la danza arcaica y la complejidad en las acciones de partes aisladas del cuerpo, así como en su poderosa y tensa concentración y en sus ritmos de difícil interpretación. Se investiga en la distorsión medieval, y en todo ese pasado se encuentran procedimientos y técnicas desarrollados siglos atrás, que fueron olvidadas y oscurecidos en el renacimiento. Se descubren las raíces de la danza académica occidental en el folclor europeo, heredero de las danzas primitivas antiguas. (Guerra, 2002. Cueto, 2008).

Para el desarrollo de la danza contemporánea diversos fueron los autores/as que decidieron implementar su propia técnica desde sus propias inconformidades, ya sea con el movimiento o bien con su entorno social. Una de las principales exponentes fue Isadora Duncan (1877-1927) quien sin una técnica definida y enrolándose en un tipo de danza de improvisación sienta las bases de la gran revolución del siglo XX en la danza. Cabe mencionar a Loie Fuller (1862-1928) quien montaba espectáculos en los que era tan importante la danza como el juego con telas y luces.

En Alemania y siguiendo las ideas de Jacques Dalcroze se crea el movimiento de danza expresionista, donde el movimiento se da del sujeto hacia el mundo, el artista se proyecta imprimiendo su huella en el objeto. Una de sus principales exponentes es Mary Wigman (1886-1973), quien es considerada como la exponente más importante del expresionismo alemán en la danza.

En el año de 1930 surge una segunda ola de exponentes de la danza moderna entre los cuales esta Martha Graham, Doris Humphrey y Charles Weidman, para quienes la fuente del movimiento era más interna que externa, recurriendo a acciones naturales como el respirar o el caminar.

La contemporaneidad en la danza se desarrolla en el año de 1945 después de finalizar la Segunda Guerra Mundial, y es a saber la que aún sigue vigente. Algunos bailarines fusionaron técnicas provenientes de la danza social, el ballet y la danza moderna. Dentro de sus exponentes encontramos al mexicano José Limón quien crea un estilo viril y feroz pero que a la vez busca la

profunda espiritualidad. Y también a Alwin Nikolais quien opta por una deshumanización del cuerpo del bailarín hacia conceptos abstractos, buscando convertirlo en formas geométricas oculto o fundido con gran cantidad de vestimentas, escenografías, objetos y utilería, subrayando tal objetivo con grandes efectos luminotécnicos. (Ibíd).

En los años setenta surge en Alemania un movimiento que hace referencia a la danza teatro o al teatro danzado, que tuvo como máximos exponentes a Susane Link, Johan Kresnik y Pina Bausch. Los cuales basan sus ideas en llevar a escena situaciones construidas a partir de las vivencias subjetivas y originales de los bailarines, quienes integran imágenes construidas con la utilización de todos los recursos escénicos incluyendo el texto.

Danza contemporánea integrada

Alito Alessi (1964-), es el fundador de dance Ability o Habilidad para bailar, que es un método de danza contemporánea que integra personas con y sin discapacidades que quieran compartir, explorar y crear movimientos y danza. La danza contemporánea integrada hace referencia a prácticas en donde se encuentran personas con y sin discapacidad para crear en conjunto, partiendo desde la diferencia y potencializando el movimiento de cada individuo (Gaevska, 2011). Siguiendo a Anne Cooper, este tipo de danza es una clara práctica de inclusión y de no segregación a los sujetos “aparentemente discapacitados”, una manera diferente de ver el cuerpo apto o entrenado para la danza. La danza integrada reconfigura la categoría misma de bailarín/a. pues en la danza integrada no se trata de ocultar la discapacidad o de hacerla menos evidente, sino por el contrario, se busca rescatar las posibilidades inherentes de movimiento en los diferentes tipos de cuerpos, buscando salir de las lógicas estéticas de la danza clásica.

A través de los años la práctica de la danza contemporánea ha venido sufriendo ciertas transformaciones, esto debido a las múltiples reflexiones que han girado en torno a la manera de concebir y apreciar la danza. Surge entonces una nueva manera de hacer danza, una manera donde la exclusión ya no es posible, una manera donde la danza contemporánea ahora *integra, incluye* a personas que aparentemente nunca podrían acercarse a algún proceso en danza, por sus condiciones físicas o mentales. Dentro del campo de la danza integrada, la discapacidad es vista

como una condición del ser humano que contribuye a la reflexión crítica de conocimientos ya existentes y que replantea la forma de ser y estar en el mundo (Ibíd).

Concuerpos como agrupación pionera del desarrollo de la danza integrada en Colombia ha demostrado con su trabajo que este tipo de prácticas resulta ser una herramienta que propicia la transformación social de algunos prejuicios y discriminaciones. Sus directores manifiestan que una consecuencia de hacer danza integrada es posibilitar la re significación del cuerpo en situación de discapacidad tanto para el individuo como para la sociedad. Resulta ser uno de los medios para devolver con dignidad al sujeto el derecho de expresarse a través del movimiento y el arte (Ibíd).

3.3.DIVERSIDAD FUNCIONAL

Según la Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), la Discapacidad y la Salud, la discapacidad es “limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, derivadas de una deficiencia en el orden de la salud, que afectan a un individuo en su desenvolvimiento y vida diaria dentro de su entorno físico y social”. Desde esta perspectiva, se reconoce que la discapacidad no es el resultado de una afección individual sino que es el producto de la interacción entre un individuo y un contexto que no ofrece medios a su participación. La CIF reconoce que un individuo será más o menos discapacitado de acuerdo al medio en el cual se socialice y desarrolle (Pantano, 2007).

La diversidad funcional es un término que se utiliza en la actualidad con el fin de eliminar los términos peyorativos como “discapacidad” o “minusvalía” para referirse a las personas que tienen algún tipo de lesión ya sea cerebral y/o de tipo motor. Estas generan una dificultad tanto para su movimiento corporal, como para generar procesos cognitivos lógicos y en los procesos de socialización. Así mismo, este término se usa para precisar que todas las personas somos diferentes y tenemos capacidades diferentes de funcionar en el mundo. Es decir, nuestros movimientos tanto corporales como intelectuales, pensamientos, luchas, metas, expectativas y maneras de ver y concebir el mundo son diferentes, y eso es lo que nos hace precisamente únicos.

Este es un término que incluye a toda la sociedad, tanto a las personas que no se consideran “diferentes”, como a los que son portadores de alguna característica que los particulariza del resto de personas, en pro de la igualdad y de la eliminación de prejuicios. Para tal fin este término debe

tener una buena difusión (Corominas, 2010) y su uso debe ser a priori que los demás términos excluyentes, para no caer en el olvido y en su mal manejo, como es el caso de términos como “idiota” y “esquizofrenia”.

Para incorporar este término al uso de manera habitual en la sociedad es menester que todos:

- Aceptemos la diferencia aun cuando esta suponga una alteración, una enfermedad de tipo cognitivo, motriz y/o sensorial. En este sentido, si usamos el término de diversidad funcional pretendiendo ocultar o disimular el déficit de capacidades o de funciones de una persona estaríamos cayendo nuevamente en la no aceptación de la diferencia, al miedo a lo que es distinto, que es precisamente lo que se quiere revertir con este término.
- Evitar las actitudes compasivas con las personas que tienen algún tipo de déficit cognitivo, motriz y/o sensorial, puesto que esto forja una connotación peyorativa por parte del emisor, y así mismo una actitud victimista por parte del receptor, lo que cierra la posibilidad de relacionarse de igual a igual.
- Entender el concepto desde su sentido etimológico (*functio*: ejecución de algo). Así que el aspecto que confiere la “diversidad” de la persona limita la percepción de la misma, y globaliza su circunstancia. Por ejemplo: un sordo, no es un sordo, en el sentido explícito de la palabra, pues si denominamos a una persona solo como “el sordo” estaríamos menospreciando el resto de sus potencialidades, valores y capacidades.

“Diversidad y pluralidad están en la base de un mismo triángulo en cuyo vértice sólo puede hallarse la integración. Y el alimento para que esta tríada se sostenga no sólo incluye la tolerancia y el respeto, sino sobre todo un compromiso exigente para cada una de las partes implicadas”.

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Con miras demarcar el corpus de esta investigación, se elabora la presente caracterización de la población, de manera que se enmarca, a lo largo de las cinco sesiones, las personas participantes y se definen los tipos de discapacidad con los que se encuentran los formadores denominados f1 y f2.

Así mismo los aprendices los hemos nombrado con la letra A y con un número correspondiente, (ej. A1, A5, A9, A13). La persona que aborda la función de intérprete, lo hemos nombrado At. Cabe mencionar que nos encontramos con una población flotante, lo que indica que no es un grupo constante en la asistencia de las clases y por ende encontramos distintos participantes en cada una de las cinco (5) sesiones a analizar, lo que se evidencia en el cuadro estadístico sobre la asistencia a las clases de danza.

- **Participantes de las cinco sesiones**
- 23 personas (21 aprendices – 2 formadores).
- 8 con discapacidad: A1-A2- A9-A10-A13-A16-A17-A18.
- 15 sin discapacidad: A3-A4-A5-A6-A7-A8-A11-A12-A14-A15-A19-A20-At-F1-F2.

3.4.1. DISCAPACIDAD AUDITIVA

En la siguiente tabla describiremos según su origen, tipo y grado de severidad, la condición de discapacidad auditiva a la que pertenecen los aprendices A1, A2 y A10.

Tabla N° 1. Discapacidad Auditiva

	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A10</i>
ORIGEN	Adquirida	Congénita	Congénita
TIPO DE LESIÓN	Pre-Lingüística	Conductiva	Neuro sensorial
GRADO DE SEVERIDAD	Moderada	Moderada	Moderada

La discapacidad auditiva es la incapacidad para recibir los estímulos auditivos del medio ambiente. Según una mirada psico-médica, la capacidad de oír disminuye y en el peor de los casos desaparece. Así mismo, los sonidos se perciben de manera irregular y distorsionada. Esto conlleva a que el procesamiento de la información no se realice de manera adecuada, de acuerdo con el tipo y grado de pérdida auditiva.

En esta medida se genera una dificultad en los procesos de socialización de la persona afectada, pues no percibe los sonidos de su entorno, no define mensajes en una conversación y se le imposibilita el entendimiento y emisión de lenguaje oral. Estas dificultades repercuten en el

proceso de sus habilidades del pensamiento, habla y lenguaje, así como se ve afectado el desarrollo social y emocional. Según Mondragón (2010) se hace la siguiente clasificación según el momento en que aparece el tipo de lesión:

❖ Presentan pérdida de audición, según el momento en el que ocurren:

- Congénita: su origen se sitúa en el nacimiento, puede ser unilateral o bilateral (de uno o ambos oídos). Puede generarse por problemas renales de la madre, malformación cráneo-facial del recién nacido, enfermedades virales contraídas durante el embarazo y bajo peso al nacer.
- Adquirida: Su origen se sitúa posterior al nacimiento. Enfermedades tales como la rubeola y la meningitis son generadoras de esta dificultad auditiva, así como el uso de medicamentos de fuerte impacto, que se han utilizado por un tiempo prolongado, además por el uso de desinfectantes e infecciones de oído.

❖ Presentan esta pérdida de audición según el tipo de lesión:

- Conductiva: este tipo de lesión es originado por la calidad ya sea de la forma del oído, o del conducto auditivo, o del oído medio (martillo, yunque, estribo y membrana timpánica), lo que genera una nula recepción de los sonidos de baja intensidad.
- Neuro sensorial: es ocasionado por la poca o nula intercomunicación entre el oído interno (sensorial) y el nervio auditivo que envía la información al cerebro (neural), lo que impide la transformación de la información mecánica en eléctrica. Del mismo modo no se discriminan frecuencias, es decir, no se diferencia un sonido del otro y se confunden las palabras.
- Pre lingüística: se origina antes del desarrollo del lenguaje, es decir, antes de los dos años de vida. En este caso, el niño experimenta una fuerte dificultad en el desarrollo de su lenguaje oral puesto que no escucha ninguna palabra y no identifica como articularla.

Sus lesiones son de grado de severidad moderada: no se percibe casi ningún sonido de una conversación normal. Existen pérdidas auditivas de origen del oído medio y con afección neuro sensorial. Se generan problemas del habla, retraso en el lenguaje y problemas en el aprendizaje y poco nivel de atención. El grado de pérdida en decibeles es de 50 - 70 dB.

3.4.2. DISCAPACIDAD MÚLTIPLE (SORDOCEGUERA): A9

Enfocándonos a nuestro objeto de estudio A9, lo hemos caracterizado desde dos miradas: posee discapacidad Múltiple, por encontrarse con dos tipos de discapacidad sensorial (auditiva y visual), y sordo ceguera.

Tabla N° 2. Discapacidad Múltiple

A9	
ORIGEN	Sordo ceguera con deficiencia visual congénita y pérdida de la audición adquirida
NIVEL	Alto

Según la guía de discapacidad múltiple y sordo ceguera para personas de educación especial, realizada por las Asociaciones Asomas, Sense International y Chipi, en el año 2011.

Discapacidad múltiple:

La discapacidad múltiple se refiere a la adquisición de diferentes discapacidades en una misma persona, variando niveles, grados y combinaciones. No se trata de sumar las discapacidades, sino de identificar la interacción e interrelación que existe entre ellas.

Según el glosario del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) la discapacidad múltiple es: “Presencia de dos o más discapacidades en la misma persona: física, sensorial y/o intelectual; por lo que requiere de apoyos generalizados en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo y en consecuencia pueden tener un mayor número de barreras sociales que impiden su plena y efectiva participación”

Una persona con discapacidad múltiple experimenta dificultades a nivel sensorial, ya sea un problema visual o auditivo o táctil, u olfativo o gustativo. Este problema en algunas ocasiones genera un problema cerebral o de otros sistemas del cuerpo como el vestibular que afecta directamente el equilibrio, o propioceptivo donde la persona no ubica lógicamente su cuerpo en el espacio.

Sordo ceguera:

En primer lugar, la sordo ceguera es la imposibilidad de ver y oír, sin embargo la persona que padece esta dificultad también desarrolla graves problemas de comunicación, desarrollo y aprendizaje. Las personas que tienen esta invalidez requieren una asistencia adicional para tratar sus necesidades educativas especiales, debido a la simultaneidad de las dos minusvalías. Si él o ella es sordo y ciego de manera total, la manera de socializar con su contexto y su concepto del mundo depende de un tercero que le dé rutas de encuentro con el exterior y, obviamente, lo que pueda experimentar con su tacto y su piel, aunque cabe mencionar que la pérdida total de visión y de oído son poco comunes.

La gran mayoría de personas sordo ciegas, tienen un nivel tanto de visión como de audición. Muchos de ellos tienen una visión considerable para desplazarse seguros por el espacio, reconocer personas cercanas, y leer el lenguaje de señas en distancias cortas. Otros de ellos tienen audición suficiente para reconocer sonidos familiares, entender algunas expresiones del exterior y desarrollar algunas ellos mismos.

La pérdida de la visión y del oído puede generarse tanto antes como después del nacimiento y puede venir acompañada de otras dificultades físicas y/o mentales. Así mismo la sordo ceguera afecta en diferentes grados el desarrollo y uso de los demás sentidos como el tacto, el gusto y el habla.

Esta pérdida del oído y de la visión pueden ser originadas por infecciones virales, pre inmadurez, anomalías genéticas, o por el consumo de drogas o alcohol por parte de la madre. Mientras que la sordo ceguera postnatal puede ser causa de la meningitis, encefalitis o diversas enfermedades.

Según las variables nuestro aprendiz presenta una sordo ceguera con deficiencia auditiva congénita y pérdida de visión adquirida, la cual se refiere al grupo de personas que nacieron con dificultad para oír o que adquirieron esta dificultad poco tiempo luego de nacer, y que por causas externas adquieren una dificultad visual. Una de las causas más comunes es el síndrome de Usher tipo I y el desprendimiento de retina.

Usan en un 90% el lenguaje de señas y el lenguaje braille en menor medida para comunicarse.

Desde la clasificación en relación al nivel de funcionalidad A9 se ubica en:

- Nivel medio:

La persona es capaz de concebir el mundo con cierta curiosidad, pueden resolver problemas de la vida diaria y ser semi independientes.

3.4.3 DISCAPACIDAD MOTRIZ: A16

A16 corresponde a la siguiente clasificación:

Tabla N° 3. Discapacidad Motriz

A16	
ORIGEN	Adquirido
CAUSA	Intoxicación por alimentos
NIVEL	Medio
GRADO DE SEVERIDAD	Temporal

Una persona con discapacidad motora es aquella que tiene dificultades para desplazarse y mover su cuerpo. Estas dificultades pueden estar dadas desde el nacimiento o por enfermedades o accidentes. Esta situación se caracteriza porque a la persona se le dificulta mover alguna parte de su cuerpo, por problemas en sus músculos o coyunturas, en sus articulaciones o porque no sienta alguna parte de su cuerpo. Otra causa puede ser algún tipo de quemadura o corte que ampute alguna extremidad o parte del cuerpo, o ya bien, algún alimento que intoxica a la persona y que por ende dañe los conductos de comunicación del sistema nervioso central con todo el cuerpo.

Algunas de las enfermedades originarias de este tipo de discapacidad se nombran así:

- Mielomeningocele
- Enfermedad de Arnold Chiari
- Lesión medular
- Parálisis de Guillan Barré
- Distrofias Musculares
- Agenencia de cuerpo calloso
- Luxación Congénita de cadera
- Mutilaciones o amputaciones

La discapacidad motora se puede generar desde el nacimiento, o congénita, ya sea porque la madre:

- Sufrió algún accidente o alguna enfermedad durante el embarazo
- Tuvo problemas de alimentación
- Vive en lugares altamente contaminados donde se realicen fumigaciones a cultivos

La persona también puede adquirir la discapacidad motora como consecuencia de:

- Minas antipersona
- Intoxicación por alimentos
- No recibir las vacunas completas y a tiempo
- Accidentes que comprometan el sistema nervioso central y/o columna vertebral

3.4.5 PARÁLISIS CEREBRAL: A13-A17-A18 se clasifican dentro de la parálisis cerebral en:

Tabla N° 4. Parálisis Cerebral

	A13	A17	A18
ORIGEN	Congénita	Congénita	Congénita
TIPO	PC Mixta	PC Espástica	PC Espástica.

La Parálisis Cerebral (PC) implica una serie de trastornos del desarrollo del movimiento, desplazamiento y postura, la cual es la más común dentro de las discapacidades infantiles. Estos trastornos de la PC generan nuevas dificultades para el que lo padece, como problemas cognitivos, de comunicación, sensoriales y de conducta.

Las aprendices presentan una PC de origen congénito, cuando el daño cerebral ocurre antes, durante o poco tiempo después del nacimiento. La mayoría de las PC de este tipo son generadas por hipoxia, asfixia intraparto, además de otras complicaciones.

Así mismo los aprendices presentan los siguientes tipos de PC:

Según Robaina, Castellanos 2007, la parálisis cerebral se clasifica en:

➤ Parálisis cerebral Espástica:

Afecta directamente los músculos puesto que permanecen rígidos y contraídos de manera permanente. Para nombrar este tipo de PC se usa el término de plejía o paresia para expresar que

están paralizados o muy débiles. Se afectan en alto grado son tanto las extremidades inferiores como las superiores.

➤ Parálisis cerebral Mixta:

En esta patología se ven manifiestos los anteriores síntomas variando intensidad y grado de severidad. La mezcla más común aborda espasticidad y movimientos atetoides, pero todas las combinaciones son posibles.

3.5. LENGUAJE DE SEÑAS

Partiendo del hecho de que en las sesiones de danza participaron personas con y sin discapacidad, y algunas de ellas tienen discapacidad auditiva y múltiple, tomamos el lenguaje de señas como un elemento transversal durante el proceso de observación y análisis del presente documento. Pudimos constatar cómo los formadores y diferentes aprendices utilizaron este lenguaje para hacerse entender y comprender algunas indicaciones o instrucciones dadas por el formador. Por lo anterior este concepto se asume como básico y elemental de este documento, el cual se ampliará más adelante.

El lenguaje de señas nace en un momento de la historia donde el sordo era considerado discapacitado mental. Un sordo en el siglo XXI, no es el mismo del siglo XII. Dado que el sordo era también “mudo”, era una persona que era “incapaz” de razonar y comprender el mundo, y donde la sordera era “una de las calamidades humanas más terribles” que podría tener una persona. Así se concebía en aquel entonces. Ya en el siglo XVI esta concepción comienza a cambiar y el manejo de las señas desarrolla técnicas para la instrucción de los sordos.

Pedro Ponce de León (1520-1584), de la orden benedicta, se destaca en la historia del lenguaje de señas, puesto que siendo el profesor de gramática del monasterio, debe educar a los sobrinos del conde de Castilla, quienes eran sordomudos de once y nueve años de edad. Para conseguir comunicarse con ellos recurrió al lenguaje que usaban los monjes, que requería de las manos, los ojos y el cuerpo, lo que generó que este hombre creara su propio método donde su lema fue: “la enseñanza de la palabra se basa en sustituir el oído por la vista”.

El abad francés Charles Michel de l'Épée, funda en 1755 la primera escuela pública para sordos, desarrollando la dactilología y un lenguaje signado lo más semejante posible a la estructura

gramatical del francés verbal, para la comunicación entre profesor-alumno. Esta lengua da origen a la lengua de señas francesa, de donde se desprenderán la lengua de señas americana, mexicana y brasileña.

Hoy día, “los distintos lenguajes de signos utilizados por unos sesenta millones de personas sordas en el mundo no han sido inventados como sistemas artificiales, no suponen una codificación de segundo grado, sino que se han creado espontáneamente dentro de los grupos de sordos y su uso se mantiene y se desarrolla creativamente, aunque no hayan sido enseñados” (Rodríguez, 1991).

Las formas de comunicación no verbal (Dactilología, Quinestesia facial y oral, Lenguaje de signos) se interrelacionan entre sí:

3.5.1 La Dactilología

La dactilología se basa en una escritura en el espacio con las manos y los dedos, donde cada letra del alfabeto latino es representada por un gesto, donde recodifica la escritura. Los sordos lo utilizan cuando van a aprender conceptos nuevos o que no tengan un símbolo contenido, cuando van a aclarar conceptos.

3.5.2 Quinestésia facial y oral:

Son todos aquellos movimientos que realiza la persona con su cara, ojos y labios al momento de mover sus manos.

Hay que hacer una distinción entre el gesto labial de una persona que no haya nunca aprendido a hablar a la que sí lo hizo y perdió posteriormente la escucha o el habla.

La quinestésia labial se aprende desde la relación con los otros y no lo precede un conocimiento preexistente de la lengua verbal. Se relaciona intrínsecamente, sirviéndose de refuerzo, con el lenguaje de signos y la dactilología.

Se pueden distinguir el movimiento de la mandíbula, formas de los labios, regulación de las mejillas, ubicación de la lengua y el sonido del aire expulsado con diferentes fuerzas.

3.5.3 Lenguaje de signos.

Comprende los signos gestuales, manuales y quinesico somáticos para dar y recibir, dar información de tipo descriptivo. Tiene un subcomponente expresivo que corresponde a la quinesesiaoro facial, que involucra la mirada y el ritmo con que se emite el gesto.

3.6 LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El liderazgo distribuido según Murillo (2006), es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Término que viene desde la psicología social y da sus inicios a principios del siglo XX. Este término aboga porque exista una unión real de las diferentes partes que componen la escuela, en aras de un mejoramiento estructural y además un cambio en la cultura. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumidos por distintas personas según sus competencias y momentos.

Cabe mencionar que nuestro objeto de estudio no está en el marco de la educación formal, sin embargo al ser un proceso de enseñanza, podemos considerar que existen procesos de liderazgo, donde se aproveche los conocimientos, las aptitudes, las destrezas y el esfuerzo y la ilusión del conjunto de la comunidad (Murillo, 2006).

Existen tres elementos del concepto:

- ❖ Propiedad emergente del grupo o red de individuos interactuando: desde un enfoque distribuido la gente trabaja junta de tal manera que impulsan sus iniciativas y fortalezas, el resultado es un producto o energía que es mayor que la suma de sus acciones individuales (sinergia).
- ❖ Abrir las barreras del liderazgo: personas que no están usualmente involucradas en roles y tareas de liderazgo pueden tener algo útil que agregar en los aspectos de administración en las organizaciones.

- ❖ Las distintas especialidades están distribuidas entre muchos, no entre pocos: mientras los actos de liderazgo puedan ser iniciados por un pequeño grupo de personas, le corresponde luego a los otros adoptar, adaptar y mejorar dicho acto para las circunstancias locales. (Benett, 2003; mencionado por García, 2010).

En nuestro contexto no evidenciamos escuelas donde se ponga en práctica este término, ya que para tal razón exige un profundo cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe afectar no solo a la práctica de las escuelas, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, a las condiciones laborales del mismo, etc. (Murillo, 2006).

4 METODOLOGÍA

El objeto de investigación de nuestro estudio son los talleres de Danza Contemporánea Integrada ofrecidos por la Corporación Concueros en un espacio de educación no formal. La elección de este objeto resulta después de indagar sobre la enseñanza de las artes escénicas, específicamente la danza contemporánea a personas con diversidad funcional. Consecuencia de lo anterior hemos decidido utilizar la clínica didáctica la cual nos permite identificar las estrategias didácticas utilizadas por los formadores.

La secuencia didáctica que analizamos da concreción a las expectativas sobre el funcionamiento de un dispositivo en el que la mirada didáctica desde la Teoría de las Situaciones de Brousseau (1990) permite comprender las gestiones de aula que se apoyan en una formación sólida teórica-práctica de los profesores, y están pensadas teniendo en cuenta principalmente las características del sujeto, la disciplina que se va a enseñar y el contexto socio-cultural donde se manifiesta la acción formativa.

Siguiendo con Brousseau (1990) “un corolario del postulado fundamental es que a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es exactamente el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc.”.

Nuestro corpus de investigación son las clases de danza contemporánea integrada realizadas los días sábados, de las cuales filmamos 5 clases consecutivas, las tres primeras de dos horas y las dos últimas de tres horas aproximadamente, dividiendo cada sesión en tracks de no más de 20 minutos. Para facilitar el análisis decidimos llamar a los formadores f1 y f2, y a los asistentes-aprendices los denominamos A1, A2, A3. A4...A18. La población vinculada es flotante, esto significa que la asistencia no es regular por parte de todos los aprendices (ver la gráfica N°1).

Como nuestro interés es el de identificar las estrategias didácticas que utilizan los formadores, analizamos los gestos docentes partiendo desde las categorías para describir y comprender la acción didáctica postulada por Sensevy (2001), donde indica cuatro funciones específicas que cumple cualquier docente en los dispositivos cotidianos (definición, devolución, regulación e institucionalización) de las cuales tomamos:

- ❖ Definición: donde el docente explica “el medio didáctico, los objetos de conocimiento- contenidos-, las reglas de juego, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos, (Rickenmann, 2007: 450mencionado por Merchán, 2013.),
- ❖ Regulación: donde el formador regula la actividad del alumno- aprendiz en función de los objetivos didácticos.

Como lo señala Merchán (2013) refiriéndose a la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, particularmente en Artes Escénicas, los procesos de construcción de roles y contenidos son colectivos. Pero no es posible pensar en las fortalezas del grupo para la construcción de conocimiento, sin definir las esferas de trabajo individual que dan sentido al trabajo en grupo. Por tanto, en la medida en que la investigación en didáctica de las disciplinas ha propuesto modelos para analizar el aprendizaje como resultado de una actividad conjunta profesor/alumnos, formador/estudiantes-aprendices, tomamos los siguientes modelos de análisis para describir el funcionamiento de nuestro sistema de estudio.

4.1 Videoscopías y transcripciones:

El eje de nuestro corpus está direccionado por las videoscopías y sus posteriores transcripciones de:

- cinco sesiones del taller de danza contemporánea integrada. Tomamos este dispositivo porque claramente nos brinda un espacio alternativo en la enseñanza de la danza, razón por la cual tomaremos desde ahí nuestro punto de partida para definir las estrategias didácticas utilizadas por los formadores.

Las transcripciones de las Videoscopías aportaron gran cantidad de indicios en el proceso de enseñanza al interior de los talleres de danza. Además también nos reveló la manera en como el formador va haciendo uso de diferentes maneras de dar el conocimiento (estrategias didácticas) en este caso la instrucción en entornos con personas con diversidad funcional.

Tabla N° 5. Subrayado de indicios

<u>Definición</u>	<u>Memoria didáctica</u>
<u>Regulación</u>	<u>Contenidos</u>
<u>Estrategias didácticas</u>	

4.2. Caracterización del objeto de Estudio

4.2.1. Concueros Danza Contemporánea Integrada

La Corporación CONCUERPOS nace en el año 2007 con la intención de ofrecer escenarios inclusivos y accesibles para la exploración de movimiento de personas con y sin discapacidad, gracias a la iniciativa de Meghan Flanigan de dar a conocer la danza integrada en Colombia. Con el apoyo de Andrea Ochoa y Carolina Caballero, se invitó a las bailarinas Charlotte Derbyshire y Welly O'Brien del Reino Unido, para que ofrecieran el primer taller de danza contemporánea integrada en el país. Gracias a este primer encuentro, resuelven continuar con este proceso. A lo largo de dos años de trabajo, deciden formalizar la compañía, por tal razón en el año 2009 se crea la compañía Concueros, la cual tiene un grupo de bailarines diversos de base, e invita a coreógrafos y coreógrafas cada temporada para crear sus producciones.

Además, trabaja desde la investigación académica, pedagógica y artística ampliando así su horizonte de trabajo con las diferentes poblaciones.

Desde el nivel pedagógico su propuesta subraya la importancia de reconocer la diversidad propia de los seres humanos, y en este sentido generar propuestas en donde la riqueza nace del encuentro de la diferencia, aportando así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Busca generar espacios para la formación-creación en danza contemporánea integrada, que permitan a personas con y sin discapacidad reconocer su cuerpo y potencial de movimiento, estableciendo relaciones con otros y otras y expandiendo sus posibilidades creativas. (ibíd).

Dentro de sus procesos pedagógicos ofrecen:

- Clase permanente de danza contemporánea integrada, dirigida a jóvenes y adultos.
- Taller especial de danza contemporánea integrada, dirigida a jóvenes y adultos.
- Taller de formación a formadores en danza contemporánea integrada.

Desde la visión artística, es bien sabido que es la compañía pionera en desarrollar procesos de danza contemporánea integrada en Colombia. Su misión es retirar las barreras de participación en la danza, desarrollando y promoviendo un nuevo campo artístico en el país que abre espacio para el conocimiento del cuerpo en su diversidad. (Gaevska, 2012). A lo largo de su trayectoria ha desarrollado diferentes montajes de nivel profesional y amateur.

En la danza contemporánea integrada se trata entonces de romper las barreras que existen entre los cuerpos aparentemente normales y aptos para realizar danza y los cuerpos aparentemente discapacitados o impedidos para tal fin. La danza integrada reconfigura la categoría de bailarín/a. En la danza integrada no se trata de ocultar la discapacidad o de hacerla menos evidente, sino por el contrario, se busca rescatar las posibilidades inherentes de movimiento en los diferentes tipos de cuerpos, buscando salir de las lógicas estéticas de la danza clásica. (Ibídem).

5 ANÁLISIS

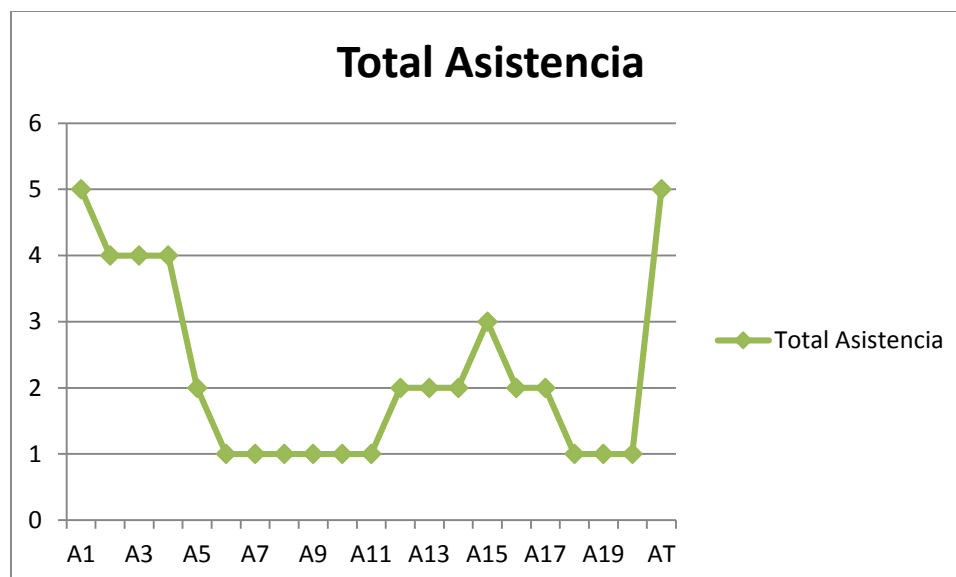
El análisis parte del siguiente cuadro, el cual nos indica la asistencia de los aprendices a cada sesión y el número total de participantes por sesión, indicando con una X la asistencia.

Cuadro N° 1. Asistencia a las sesiones de danza contemporánea integrada

<u>APRENDIZ</u>	<u>SESIÓN</u> <u>1</u>	<u>SESIÓN</u> <u>2</u>	<u>SESIÓN</u> <u>3</u>	<u>SESIÓN</u> <u>4</u>	<u>SESIÓN</u> <u>5</u>	<u>Total</u> <u>asistencia</u>
<u>A1</u>	X	X	X	X	X	5
<u>A2</u>	X	X		X	X	4

<u>A3</u>	X		X	X	X	4
<u>A4</u>	X	X	X		X	4
<u>A5</u>	X	X				2
<u>A6</u>	X					1
<u>A7</u>	X					1
<u>A8</u>	X					1
<u>A9</u>	X					1
<u>A10</u>			X			1
<u>A11</u>			X			1
<u>A12</u>			X	X		2
<u>A13</u>			X		X	2
<u>A14</u>			X		X	2
<u>A15</u>			X	X	X	3
<u>A16</u>				X	X	2
<u>A17</u>				X	X	2
<u>A18</u>				X		1
<u>A19</u>					X	1
<u>A20</u>					X	1
<u>AT</u>	X	X	X	X	X	5
<u>TOTAL ASISTENTES</u>	10	5	10	9	12	

Gráfica N°1.



Tomamos el cuadro de asistencia como insumo para realizar la gráfica anterior, la cual nos refleja que la población asistente es flotante, lo que indica una asistencia irregular por parte de algunos participantes (ver gráfica 1). Consideramos que los beneficios que conlleva la participación activa y constante a las sesiones, lo reconocen los participantes, tanto en su calidad de movimiento corporal, como en su calidad de vida, sobre todo los que tienen algún tipo de discapacidad. Esto se ve reflejado en la asistencia de las sesiones pues así nos encontramos con una población flotante, la participación de A1, A2, A3, A4 y At fue constante. Lo particular de Concueros es precisamente que es un espacio propicio, donde se piensa la danza con todo tipo de personas. Desde su mirada pedagógica, bien sabemos que subrayan la importancia de reconocer la diversidad propia de los seres humanos, y en este sentido generar propuestas donde las riquezas nacen del encuentro de la diferencia, además este espacio que observamos e investigamos fue precisamente el taller de danza contemporánea integrada, donde diferentes docentes dictan sus clases explorando diversas maneras de enseñar la danza con personas con discapacidad, reconociendo la diversidad propia de los seres humanos y brindando un espacio apropiado para que las personas con y sin discapacidad reconozcan su cuerpo y potencial de movimiento.

Luego de analizar las transcripciones y seleccionar las trazas, podemos describir las estrategias didácticas encontradas y hacer una clasificación de ellas, de la siguiente manera:

5.1 Condiciones de lo didáctico: estabilización del espacio

Las sesiones de Concuerpos se desarrollan en la sede de Danza Común, Compañía de Danza Contemporánea en Bogotá, dirigida por Bella luz Gutiérrez, quienes desde 1992, permiten la participación de otras compañías, fortaleciendo y visibilizando este espacio y explorando la danza desde diferentes vertientes.

La entrada del lugar de trabajo: este espacio queda ubicado en el sexto piso de un edificio en el centro de Bogotá, donde se accede de dos maneras: las escaleras y un ascensor. Las personas con algún tipo de dificultad de movimiento pueden acceder al espacio por medio del ascensor.

El espacio para bailar: está adecuado con una pared de espejos, piso de linóleo negro, barras de ballet, dos cabinas de sonido a los laterales del espacio, un reproductor de audio, con unas dimensiones óptimas para el desarrollo de una clase de danza (100 m² aprox.) Una adecuada iluminación y ventilación, beneficiando a personas con algún nivel de ceguera y problemas respiratorios.

El espacio está adecuado de tal manera que permite la movilidad de las personas que tienen algún tipo de discapacidad motriz, y que usen un elemento extensor como muletas o caminadores, pues no existen obstáculos para el tránsito en el mismo. El área de entrenamiento está delimitada por un linóleo negro, que define claramente las fronteras del lugar de trabajo. El formador a cargo no tiene que encargarse ni de la limpieza, ni de la adecuación, ya que siempre está dispuesto para la realización de cualquier actividad escénica, enfatizándose en la práctica de la danza contemporánea. Todas las condiciones están dadas para que suceda el proceso artístico de danza contemporánea con personas con diversidad funcional. De manera que el formador dispone del grupo y del espacio a partir de las necesidades de cada actividad, ya sea frente o a espaldas del espejo, o en diagonales, o en círculo o como bien lo requiera la actividad.

5.2. El trabajo previo del profesor: el conocimiento de las particularidades del grupo

Partimos de que cada sesión de clase se divide en tres fases: el calentamiento, el entrenamiento y la composición. Al inicio de cada sesión se instalan unos códigos de trabajo interno, que permiten la movilización de diferentes saberes (por la condición diversa del grupo), instaurándose el medio didáctico. “El término enseñar, en cierta forma, evoca el término aprender, y el término aprender evoca a su vez el término enseñar. Es cierto también que existen momentos en los que alguien enseña o pretende enseñar sin lograr que nadie aprenda nada, así como es posible que se aprendan cosas sin que nadie nos las enseñe, pero lo que caracteriza a una institución didáctica, es que allí se enseña a personas que normalmente van con el propósito de aprender”(Sensevy, 2001).

La acción didáctica se produce por el hecho de que las personas que asisten quieren aprender danza contemporánea, descubriendo sus posibilidades de movimiento partiendo de sus limitaciones, y también porque existe un formador con la intención de brindar su conocimiento, ampliando su perspectiva de cuerpo acondicionado y apto para la danza.

Sesión 3 track 1 min 00:01

1. *Se encuentran sentados en círculo A1, A10, A11 A12 y f2. A1 y A10 y A11 hablan en*
2. *lenguaje de señas. Entran posteriormente A3 y A13 mientras todos permanecen*
3. *sentados interactuando entre sí. f2 observa al grupo atentamente prestando atención*
4. *a cada uno de los integrantes del grupo, A11, quien está al lado de f2, dice: A11:les*
5. *presento a Eduardo. Deletrea Eduardo utilizando la dactilología. Él es bailarín,*
6. *profesor, Y coreógrafo. Todo lo refuerza en lenguaje de señas. A11: Y es muy*
7. *chévere. Hace un guiño con su mano. Todos ríen.*

Podemos ver que la disposición en el espacio por parte de los agentes al inicio de la sesión 3 es circular (1), esta ubicación permite que en el grupo haya una observación mutua desde ese reconocimiento a través de la mirada se instaura un primer contacto (Merchán, 2103). Cabe anotar que ésta es la primera sesión de f2 y que cada cuatro sesiones se cambia de formador. El reconocimiento de grupo, en tanto sus particularidades, es esencial para definir cómo se va a desarrollar la clase en términos metodológicos.

Apreciamos además que se hace fundamental la contextualización del formador con el grupo ya que de este modo todos se aprestan para el aprendizaje: al hacer uso de la dactilología (5) los aprendices con discapacidad auditiva comprenden el contexto y por tal razón se aprestan para la clase. Cuando todos ríen (7) es porque todos entienden el comentario, podemos deducir que los

aprendices han comprendido la información brindada por A11, evidenciando disposición hacia el buen desarrollo de la clase.

Podemos ver que al inicio de la sesión, f2 se toma un breve tiempo para observar y reconocer la población asistente (3 y 4) con el fin de identificar el grupo de trabajo. Una vez establecidas las condiciones de la clase, f2 identifica que es un grupo de población diversa con dos personas con discapacidad auditiva, una con discapacidad motriz por parálisis cerebral y dos sin discapacidad. En consecuencia se prepara para comunicarse también de forma diversa. Sabe que no bastará dar las consignas de forma regular, sino que por el contrario hará parte de su función utilizar formas extensibles de comunicación: lengua de señas, ampliación de gestos corporales y apoyo distribuido del liderazgo. El formador indaga sobre las necesidades de cada aprendiz en varios niveles: los procesos comunicativos particulares (formas de comunicar las consignas), los niveles de exigencia individuales, y los niveles de apoyo requerido al interior del grupo (1, 2, 5).

Al inicio de la clase se establecen conversaciones no verbales entre los aprendices (1 y 2), lo que denota la utilización del lenguaje de señas como una manera de comunicación entre el grupo. A11, directora de Concueros, participa directamente de la conversación y sirve de mediadora para presentar a f2 al grupo (4 y 5). Se establece un espacio de confianza y de aceptación al nuevo formador manifestado a través de la risa (7), posibilitando el medio didáctico.

5.3. De la extensión de la palabra en el cuerpo: la exageración del gesto

Generalmente en las clases de teatro o de danza notamos que el formador recurre alternativamente al lenguaje verbal y a la demostración de los movimientos con su cuerpo. En los primeros momentos hemos podido constatar que recurre principalmente a la declaración verbal para disponer al grupo hacia el inicio de la clase. Recurre a instalar el modelo de clase iniciando ellos mismos con la demostración de los movimientos con la expectativa de ser imitados. El modelo incluye acudir cada vez más frecuentemente a detener brevemente la actividad y a partir de cambios en la demostración gestual (a veces con descripciones verbales) transforma la actividad. En el curso de las sesiones el formador entra y sale de la actividad para observar y regular los avances necesarios. (Merchán, 2012, 2013). En el caso que nos ocupa la diversidad funcional

(sordos, ciegos, discapacitados motrices y parálisis cerebral) solicita del formador diferenciar en cada ocasión las regulaciones y nuevas consignas.

En la sesión 4 podemos apreciar que del total de los siete aprendices, cuatro tienen algún tipo de discapacidad, dos auditiva, uno motriz y otro parálisis cerebral.

Sesión 4 track 2 min 08:50

1. f2: *enfocando su atención en A17. f2: si dejas el peso de tu cabeza, es más suave.*
2. A17: *me caigo. Detiene el ejercicio y se acuesta boca abajo, deja caer su cabeza a*
3. *manera de derrota. f2: no eso está muy bien que te caigas, que le des el peso al piso*
4. *para que cuando usted esté haciendo fuerza con el cuerpo relajado la tensión se va.*
5. A17: *continúa haciendo el ejercicio tomando en cuenta las recomendaciones de f2.*
6. f2: *sigue con su atención puesta en A17*

Notamos que f2 centra su atención en A17, recordemos que ella tiene discapacidad motriz causada por una parálisis cerebral congénita (2, 5), lo que le impide el desarrollo del movimiento de una manera fluida. Para los aprendices el hecho de adquirir confianza pese a sus dificultades se convierte en la clave para la posibilidad de movimiento (2). Cuando el aprendiz da por hecho la imposibilidad de realizar algún tipo de ejercicio, inmediatamente el formador alienta a dicho aprendiz haciéndole saber que en la medida en que se intente por lo menos realizar el ejercicio ya se está aprendiendo (2, 3, 4), o mejor dicho aún se está permitiendo incluirse en el movimiento pese a su condición (2, 4). Una vez el formador se detiene con A17 y parte del error, al decir no, eso está muy bien que te caigas, sabiendo de antemano que el objetivo del ejercicio no es caerse sino girar de manera fluida sobre un costado, el hecho de hacerle caer en cuenta de las tensiones que genera al no seguir las instrucciones (2,3) permite superar dicho error e intentar una vez más hacer el ejercicio de la manera correcta (4).

Una vez superado el miedo o la desconfianza que se tiene de sí mismo el aprendiz se permite moverse, incluirse, aprender (4), sabiendo de por sí que no está solo, que va a tener un apoyo con el cual puede contar en el marco de las clases (6). Partiendo del hecho de que A17, debido a su discapacidad, presenta trastornos de movimiento, desplazamiento y postura y que además sus músculos están rígidos y contraídos, notamos que el esfuerzo que realiza dicho aprendiz para acatar las recomendaciones del formador se convierte en el hecho real de la posibilidad de movimiento

(5) y por tanto de aprendizaje. Es así como la estrategia didáctica diferenciada partiendo del tipo de población que aprende, da resultado en el momento de su aplicación con A17.

Es reiterativo por parte del formador enfocar su atención en las personas con algún tipo de discapacidad, asumiendo el reto de posibilitar la danza en esos cuerpos que aparentemente no son aptos para dichas actividades, es significativo para los aprendices que a pesar de sus condiciones puedan bailar y expresarse de una manera artística.

Sesión 4 track 2 min 19:44

1. f2: se dirige directamente a A17. f2: poniéndose delante de A17. Pierna derecha,
2. brazo izquierdo, entra, la clave es que este pie. Señalándose el pie derecho sea la
3. base. f2: le explica mediante el ejemplo como hacer la secuencia a A17. A17: intenta
4. levantarse de acuerdo a como se lo muestra f2. f2: le da la mano a A17 para que le
5. sirva de apoyo para incorporarse A17: repite paso por paso según la indicación de f2.

Una de las maneras que tiene el ser humano de aprender es mediante la imitación, desde niños vemos como las demás personas caminan y nosotros vamos caminando también, igualmente ocurre con el lenguaje. Suponemos que f2 recurre reiteradamente a darle explicaciones a A17, utilizando su cuerpo como el primer ejemplo, pasando luego a la expresión verbal (1), con el fin de que el ejercicio se aprenda e interiorice corporalmente para su posterior ejecución. Teniendo en cuenta el contexto de las clases de danza contemporánea integrada y resaltando la importancia que tiene el hacer entender el movimiento, las explicaciones tienen que permitir la apropiación del saber por parte del aprendiz, dichas explicaciones de manera explícita y corporal resultan ser una manera eficaz para que los aprendices realicen las acciones, y a partir del ejercicio interioricen y aprendan el movimiento. Para concretar la acción didáctica, la repetición (5) y el no desfallecer en el intento se convierte en pieza clave. Podemos verificar que esta dinámica de clase se vuelve significativa tanto para el aprendiz como para el formador, ya que uno aprende a superar sus limitaciones y el otro aprende a enseñar de una nueva manera.

Partimos de las particularidades del grupo para entender que cada uno tiene posibilidades distintas de aprender, no es lo mismo, el desarrollo de una clase de danza contemporánea con bailarines profesionales, que de antemano sabemos que tienen un conocimiento y unos códigos previos de los cuales hacen uso, al desarrollo de una clase de danza contemporánea integrada, que como bien

sabemos parte precisamente de condiciones aparentemente anormales que no permitirían realizar algún tipo de danza. Dentro de estas particularidades entendemos como una necesidad que las clases tengan un desarrollo paso por paso, mostrando así que el aprendizaje de la danza contemporánea queda en un segundo plano cuando de hacerse entender se trata. Las indicaciones dadas por parte de f2 toman su punto de partida desde la lentitud, desde la amplitud, desde extender su palabra en el cuerpo propio y del otro (4).

Es así que gesticulan, amplían y miman el movimiento para que los aprendices tengan claridad en la consigna particular sobre el contenido específico foco del aprendizaje y así se pueda llevar a buen término el ejercicio.

Sesión 1 track 1 min 00:01

1. *Ubicación en círculo, se escuchan risas. f1: en parejas, una persona adelante y la*
2. *otra atrás, uno comienza a moverse, los ojos cerrados. Pensamos en las*
3. *articulaciones. Todo lo que dice f1 lo expresa con los gestos de su cuerpo de*
4. *manera explícita. y... a la derecha. Levantando su brazo derecho. f1: realiza*
5. *el movimiento de manera lenta para que los aprendices puedan tomarlo como*
6. *referencia. f1: y a la izquierda. Inician el movimiento hacia el lado izquierdo. f1:*
7. *otra vez, primero derecha y después izquierda. At apoya la indicación.*

Encontramos que dentro de la fase de calentamiento es muy importante la disposición corporal para el desarrollo de la clase. Notamos que al ampliar f1 los movimientos de su cuerpo y al hacerlos de una manera lenta (3, 4), permite que los aprendices entiendan la instrucción de una manera más clara. Entendiendo el taller, como: "... una modalidad pedagógica de aprender haciendo, que se apoya en el principio de aprendizaje (Froebel, 1826). Partiendo del principio de identificar las estrategias didácticas de enseñanza, observamos que al momento de dar la indicación f1 y f2, en la mayoría de los casos apoyan lo que dicen con una exageración en el gesto corporal. Conociendo las condiciones del grupo, se refleja que de este modo es cómo los aprendices captan el movimiento y posteriormente lo reproducen imitándolo cada uno desde sus posibilidades. El formador acude entonces a la ampliación de los gestos concernientes a las maneras de hacer el movimiento experto, técnico, de forma que los aprendices comprendan la secuencia de movimientos que están por realizar (3).

5.4. Distribución del liderazgo

El contexto de esta clase, se caracteriza específicamente por la población de impacto a la que está dirigida, es fundamental que el mensaje sea claro al momento en el cual el formador da la instrucción. Llamamos la atención sobre la importancia que toma en este contexto la seguridad física y mental de los integrantes. Para tal fin, el formador recurre a la distribución de tareas específicas con aprendices concretos. Dentro de los tres elementos que componen el liderazgo distribuido, tomamos como punto de análisis el de la propiedad emergente o red de individuos interactuando, que indica que desde un enfoque distribuido la gente trabaja de forma conjunta, de tal manera que impulsan sus iniciativas y fortalezas. El resultado es un producto que es mayor que la suma de sus acciones individuales (sinergia) (Murillo, 2006).

En el desarrollo de la clase notamos que tanto f1 como f2 interactúan con algunos aprendices en específico, apoyándose en el conocimiento que traen y sus capacidades de solidaridad profesional, haciéndolos parte esencial en el desarrollo de las actividades.

Sesión 3 track 1 min 13:10

1. f2: paramos todos por favor. *Espera a que el grupo se detenga. f2: gira*
2. *ubicando su espalda hacia el piso, quedando boca arriba conectando las vértebras*
3. *y su zona lumbar al piso. f2 mirando a A11. f2: ¿sí? Con gestos le pide a A11 que*
4. *le explique al grupo en lenguaje de señas lo que f2 está haciendo y explicando. f2:*
5. *se acuesta boca arriba con los brazos y piernas extendidas. f2: y... bam... llama a*
6. *A1 y le hace con su mano que gire su cuerpo para que todo funcione en el espacio*
7. *hacia un mismo lado. At, A11 y A10 apoyan la indicación de f2 (...). Todos sonrían y*
8. *repiten la actividad al tiempo en grupo*

En una clase donde confluyen diferentes personas con diferentes capacidades y maneras de moverse, se hace necesario, encontrar un lenguaje que permita a todos los participantes avanzar según sus posibilidades. El formador se apoya en los aprendices para llevar a buen término el desarrollo de la clase (3, 4). A11 no es interprete se asume como interprete y colabora con f2 y con los aprendices con discapacidad auditiva. Tanto unos como otros definen al intérprete no sólo con señas sino con la dactilología. En cuestión de pocos minutos el colectivo le da el lugar del intérprete y cambia su propia actitud frente a la clase. Él mismo prioriza la traducción sobre el danzar, pero lleva a cabo las dos actividades. Entonces notamos una apropiación por parte de todo el grupo mostrando un interés constante por estar aprendiendo de todos. Es así que se evidencia la

responsabilidad de las personas que saben que pueden contribuir a la clase, desde sus posibilidades, aun sin esperar alguna indicación por parte de f2 para tal fin. (6 – 7). Se evidencia una vez más la consolidación como grupo (7,8), permitiendo de este modo que tanto los aprendices con discapacidad y los que no, asuman el reto del aprendizaje a pesar de su condición, Vemos que es fundamental la ayuda por parte de algunos aprendices para que la premisa quede clara. Resaltamos además el esfuerzo de A1 por entender y poner en práctica lo que comprende, posibilitando que el aprendizaje fluya para un mejor entendimiento de las consignas y la especificidad de la instrucción.

Sección 3 track 1 min 15:25

1. f2: *se sienta, observa al grupo. f2: ¿bien? f2: hace gesto de más o menos con su*
2. *mano a modo de pregunta. ¿Qué tal la primera? f2: refiriéndose a A1. At le*
3. *responde más o menos en lenguaje de señas. f2: le pide con gestos a At que le*
4. *explique a A1. At: refuerza la indicación de f2 con lenguaje de señas.*

Una vez el formador esté contextualizado de las condiciones de su clase, hace propio el uso de distribución de tareas, al darse cuenta que hay dos aprendices con discapacidad auditiva también se da cuenta que hay un intérprete, quien hará de puente directo para que la indicación llegue de una manera clara. Podría inferirse que el hecho de que f2 esté observando constantemente, es lo que apoya al reconocimiento del grupo (1) y por ende es desde ahí que recurre a distribuir la tarea, al aprendiz indicado.

Sucede con frecuencia que At en particular responde a las preguntas que van dirigidas desde el formador hacia los aprendices con discapacidad auditiva (2, 3), esto obedece a que At es la figura que el grupo reconoce como intérprete, generando en At un papel fundamental para la comunicación, por tal razón al reforzar la indicación de f2, los aprendices con discapacidad auditiva logran comprender lo que tienen que desarrollar, completando así la triada formador-aprendiz-saber. Notamos además que A1 al tener dificultades con la comprensión de la premisa siempre se apoya en At (4), para resolver sus dudas y corregir sus errores, el aprendizaje por parte de A1 se convierte en una evidencia de que la manera de enseñar del formador es un camino que abre posibilidades a un mundo donde la exclusión no debe ser posible. En el transcurso de las sesiones el apoyo brindado por At a los formadores se evidencia en que como bien lo dijimos anteriormente generó un trabajo conjunto donde el resultado: es la sinergia.

El uso del liderazgo distribuido como estrategia didáctica en las clases de danza contemporánea integrada, asumimos que es apropiado ya que resuelve algunas limitaciones, que tienen los formadores en tanto al lenguaje de señas y de este modo nos permite que el ejercicio didáctico se complete, es decir que, pese a la “limitación” por parte de A1 y a la “limitación” de f2 en tanto que no sabe dactilología, los contenidos fluyan de f2 a A1. Además porque permite que el ambiente de trabajo sea solidario e incluyente, no delegando el compromiso de enseñanza a una sola persona, sino que todos propenden por hacerle entender a los demás.

5.5 Cuerpo hablante: las señas.

La acción didáctica es un hecho de trabajo conjunto, basada en el acto comunicativo entre formador y estudiante, donde el saber transita de uno a otro, actualizándose constantemente.

El puente comunicativo es el lenguaje, y cuando se transmite el saber, supone un lenguaje común así como de referentes comunes entre los dos agentes para que tanto el aprendiz como el formador realicen un ejercicio de procesar la información y por ende, construir conocimiento (Saussure, 1945). Cuando las particularidades corporales, cognitivas y/o sensitivas del aprendiz, perturban los procesos comunicativos, se deben modificar las maneras de hacerse entender por parte del formador.

En el grupo de aprendices que nos ocupa encontramos cuatro sordos. Los dos formadores analizados acuden al lenguaje de señas para poder hacer posible el proceso comunicativo. Dentro del lenguaje de señas encontramos tres tipos de lenguaje que usan los formadores para hacerse entender, la dactilología, la quinestesia facial y oral, y el lenguaje de signos.

Sesión 3 track 3, min 17:57

1. *cambio de música. El grupo está distribuido por todo el espacio. f2 llama a A11*
2. *para que apoye la siguiente indicación, quien va a su lado. F2 se pone de pie y se*
3. *acerca al grupo. f2: ok, vamos a dividir la clase en dos partes. ¿Sí? A11 le indica al*
4. *grupo con sus gestos que se acerquen para atender a la indicación. Todo el grupo*

5. *se acerca a f2 y A11 quien están ubicados de pie frente al grupo. A11 repite la*
6. *explicación en lenguaje de señas. f2: Una parte técnica. A11 repite en lenguaje de*
7. *señas. f2: y en la otra mitad nos vamos a centrar en la composición, componer.*
8. *¿sí? A11 repite cada parte de la indicación en lenguaje de señas, inicialmente*
9. *refiriéndose a A1 y A10, aunque todo el grupo le presta atención y atiende a la*
10. *indicación en señas. f2 se sienta y observa a A11 mientras permanece de pie frente*
11. *al grupo y termina su explicación (...)* Vamos entrando uno por uno y vamos a
12. ubicarnos en un espacio que decidamos (...) como quieran pero quietos. vamos a hacer
13. como un cuadro (...) *Se para A4 y se posiciona a lado de A13, sentada halándola de*
14. *las piernas. Se para A11 y se sienta al frente de A3 mirando al grupo. Se para A1 y se*
15. *ubica en la esquina del fondo izquierdo del escenario abriendo las piernas, agachando*
16. *su tronco y estirando sus brazos hacia abajo. Se para f2 y se ubica al lado derecho*
17. *entre A1 y A11*

Vemos desde esta traza la aplicación y pertinencia del uso del lenguaje de señas de manera repetitiva, siendo fundamental en el proceso de comunicación para que sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el canal de comunicación del saber es el lenguaje de señas (5, 6,7) y la necesidad del uso de esta estrategia didáctica está dada por las condiciones de la población con discapacidad auditiva. Al tener la clase una parte para la composición (7), se pone a prueba si realmente las premisas que da f2 son claras para todos los aprendices. Al momento de componer, de crear el cuadro, claramente se ve la comprensión de la indicación. Uno a uno como si fuesen pintores va creando un cuadro sin decirse nada, solo ingresan al espacio y esperan servir de fuente de imaginación al siguiente y así sucesivamente hasta componer de manera poética un cuadro vivo de bailarines. (13, 14, 15, 16, 17). En esta parte de la clase se nota la cohesión grupal, dejando de lado las aparentes discapacidades, convirtiéndose todos en posibilidades reales de creación.

Como corresponde a una clase de danza, la música hace parte del medio didáctico. Se varían los ritmos y su manejo se considera significativo en la clase por cuestiones de ritmo e interpretación, (1). La disposición del grupo en el espacio demarca maneras de cómo se da y recibe la indicación, disponiendo al grupo en media luna frente al formador, se logra escucha, atención y concentración (3,4, 5). La escucha se define (especialmente con quienes tienen discapacidad auditiva) de una forma particular: los aprendices asimilan el ritmo a partir de la observación del movimiento en los otros, y en la resonancia del sonido.

Mientras f2 instala la definición de la actividad, da consignas, A11 traduce sirviendo de mediador entre los aprendices que se comunican en lenguaje de señas. (5, 6, 7,8). Podría generar cierto nivel de

dificultad el hecho de que el formador no tenga manejo del lenguaje de señas, y el grupo tenga personas con discapacidad auditiva. Es aquí donde el lugar del traductor cobra sentido en la actividad y sirve de puente entre el formador y los aprendices. Resaltamos, sin embargo, la tranquilidad del formador y aún de los aprendices ante la presencia del interprete, la fundación sabe que es necesario contar con uno, tanto formadores como aprendices comprenden que su presencia es parte integral del proceso de formación.

Esta particularidad en el desarrollo de la clase instaura un nuevo saber que circula en la clase, el lenguaje de señas. Los aprendices sin discapacidad no solo aprenden danza contemporánea sino que también aprenden (porque están ahí y hacen parte del medio), este conjunto de códigos corporales (9,10).

Sesión 1 track 3 min 03:58

1. f1: ¿sí? Claro, yo le doy la dirección y la intensidad, para esto la mano.f1
2. señala y hace gesto indicando sus manos, f1: toda la mano de apoyo. At refuerza la
3. indicación dada con lenguaje de señas, f1: bien, ahora lo hacemos por el espacio,
4. buscamos niveles teniendo cuidado de chocar, pero también mantengo mi mirada,
5. con mi pareja, me dejo contagiar.f1 le pregunta a At como se dice contagiar en
6. lenguaje de señas. At le realiza la explicación tanto a ella como al grupo, todos
7. ríen. Se realiza una honda explicación sobre la indicación dada a través del
8. lenguaje de señas donde todos participan, en varios niveles. At lidera la
9. explicación.

En todo el fragmento podemos observar la participación constante de At al dar la consigna. F1 usa las palabras y sus manos para explicarse (1,2), pero no es suficiente y At le sirve de apoyo. Podemos constatar que aun contando con el traductor, no basta su presencia y acciones para la integración de los participantes con dificultad auditiva. El formador sabe que aunque no sea su saber más importante, el lenguaje de señas, debe ir incorporándolo secuencialmente a sus experiencias (5), bien sea para asegurarse de que da al colectivo las informaciones que la actividad solicita, o bien para seguir con cuidado las traducciones del interprete. Delega por momentos el liderazgo (6, 7, 8), pero la función sobre la gestión de la clase es aun su responsabilidad.

5.6 La memoria didáctica como estrategia

El uso de la memoria didáctica como estrategia se utiliza a diferencia de las anteriores estrategias, no desde el problema de hacerse entender, sino desde el objetivo de que los contenidos como formas de hacer, sean recordados y vueltos a incorporar en las nuevas situaciones. Para este fin el formador refuerza el contenido de cada clase repitiendo algunas actividades sesión tras sesión. El aprendiz se pone retos personales y los contenidos son examinados con tiempo, acudiendo tanto a la memoria de nociones conceptuales como a la memoria corporal desde la experiencia del movimiento y la repetición.

De la sesión 3 notamos que tres de sus asistentes tienen discapacidad, dos auditiva y una parálisis cerebral.

Sesión 3 track 1 min19:29

1. A13: recuerdo que una vez hicimos esto de volver al suelo. Hace la figura con
2. sus manos. Y ahora lo relaciono con esta tierra, que ahora es hacer la tierra hacia la
3. derecha y la tierra hacia la izquierda, y dibujo toda la tierra cuando hago el círculo
4. completo. f2: sí, hay que entender el lenguaje que todo esto conlleva. A11 refuerza
5. con lenguaje de señas.

Evocar desde la memoria, que se ve reflejada en el cuerpo, la idea de volver al suelo y hacer relaciones acerca de la manera en cómo se concibe el mundo (1, 2), es además de poético, relevante para los procesos didácticos ya que nos muestra una apropiación de contenidos por parte del aprendiz. Conceptos básicos que se requieren al momento de desarrollar procesos danzarios como la lateralidad, se perciben claramente (3). Recurrir a la metáfora del círculo con la tierra para entender la manera como se hace un ejercicio, nos permite comprender la manera de establecer relaciones que propone el formador, acude a un objeto conocido: la tierra, su redondez, para integrar la circularidad del movimiento. A través del lenguaje es necesario acudir a conceptos predeterminados, a referentes conocidos por el colectivo para explorar un nuevo movimiento. Así mismo, la necesidad de señalar como horizonte de llegada de la caída; el suelo refuerza la imagen de redondez con el de la seguridad de la tierra. Aporta doblemente a la comprensión de la consigna y realización del ejercicio. No hay nada más allá del suelo, pero éste es a su vez parte de la tierra circular que nos sostiene en los esfuerzos por completar el movimiento.

La memoria didáctica como estrategia también se evidencia en la progresión de las sesiones. Tomamos de la sesión 3 y la 4 un ejercicio en común que se evidencia en el track 1, y al hacer una

comparación notamos que los cuerpos de los aprendices aprenden de manera secuencial permitiendo de este modo que recuerden las consignas previamente dadas, su función y finalidad.

A la vez, esta secuencialidad y la repetición instalan rutinas de movimiento.

Como uno de los ejercicios de calentamiento en las dos sesiones encontramos:

Sesión 3 track 1 min 7:53

Saludo al sol

Secuencia de movimiento continuo que consiste en 6 pasos, que parte de la posición inicial con rodillas dobladas en nivel bajo, con el cóccix cerca del piso y plantas de los pies al piso:

1. Inhalar poniéndose de pie acompañando el movimiento con los brazos.
2. Ir del nivel alto al nivel bajo exhalando por la boca.
3. Subir la cadera y dejar caer el tronco hacia el frente estirando las piernas.
4. Volver a bajar quedando con el cóccix muy cerca al piso.
5. Camino hacia adelante con las manos, hago un arco con la espalda cadera al piso.
6. Se devuelve caminando con las manos hasta quedar acurrucado.
7. f2: nos subimos un poco. Define todo con las señas de sus manos abriendo los ojos y
8. dirigiendo su atención hacia los aprendices, les explica con los gestos que toda la
9. planta del pie va en el piso al igual que el cóccix. Todos lo siguen imitando. All
10. refuerza la indicación de f2 con lenguaje de señas. f2: y respiro. Inhala por la nariz y
11. va subiendo su cuerpo junto con sus brazos que van por el lado de su cuerpo,
12. quedando de pie y mirando hacia arriba. Vuelve a bajar junto con la exhalación.

La anterior fue la primera consigna del ejercicio de saludo al sol donde evidenciamos que f 2 establece de manera clara y precisa los pasos a seguir (1 – 6). Como ésta es la primera sesión de f2, los aprendices no conocen los ejercicios previamente sino que los van aprendiendo a medida que se desarrolla la clase. La siguiente es la consigna que igualmente corresponde al track 1 pero de la sesión 4, del ejercicio saludo al sol.

Parafraseando: A manera de respiración nos levantamos y levantamos los brazos, tomamos aire, cuando bajamos botamos el aire y bajamos los brazos. Ponemos las manos en el piso y extendemos el cuerpo apoyando las manos y pies únicamente.

Sesión 4 track 1 min: 04:10

1. 04:10 f2: baja a posición de rodillas flexionadas y lleva sus manos hacia adelante, el

2. cuerpo queda como en posición de mesa. Luego se devuelve y se incorpora llevando
3. sus brazos hasta arriba y acompañándose de la respiración. El grupo lo sigue. hacen
4. esto de manera repetitiva.

Se evidencia claramente que en la sesión 4 a diferencia de la sesión 3, f2 ya no tuvo que recurrir a nombrar los pasos del ejercicio del saludo al sol, sino que hace memoria a través de su cuerpo. Es decir f2 se apoya en la seguridad de que los aprendices ya conocen la secuencia e inicia la reinstalación en una nueva sesión nombrando brevemente lo que resuelve a través de movimientos. Los aprendices reconocen la secuencia y la siguen sin mayor dificultad. (1, 2, 3, 4). La repetición de ejercicios de este tipo de secuencia, instala paulatinamente maneras de hacer que se consolide el sentido de la actividad para los aprendices. A partir de la instalación de tipos de ejercicios se fortalece la participación activa nivelando los grados de dificultad que se evidencian en las primeras entradas de los mismos. Por ejemplo, el tiempo de dar consignas disminuye notablemente lo que anticipa la efectividad de las sesiones según se consolida el grupo. En la primera parte de este capítulo de análisis vimos que son las personas con discapacidad las que vuelven con más frecuencia a estas sesiones, y en efecto, en la medida en que adquieren seguridad y confianza ante las formas de trabajo permanecen en la fundación. Los niveles de seguridad personal se traducen en los niveles de manejo del propio cuerpo en situaciones que se repiten secuencialmente, creando a su vez confianza en el manejo apropiado del cuerpo en los movimientos. Esta base de ejercicios que se dan por conocidos, son retomados de vez en vez para instalar partituras de base que luego se transforman en un movimiento nuevo generando una novedad, un nuevo contenido posible de ser aprendido.

5.7 La repetición como camino para la apropiación de contenidos

Cada cuerpo es diferente y las dinámicas corporales, psicológicas y emocionales de las personas modelan y modifican las maneras de enseñar y aprender del formador, y si una persona tiene algún tipo de complejidad en el desarrollo de sus funciones, también implica que sus procesos de aprendizaje comprendan estas dinámicas particulares. Es ahí cuando el formador recurre a

alternativas en el medio didáctico que potencien los procesos de aprendizaje, buscando que a pesar de las lesiones, las cuales se ven reflejadas en las limitaciones de movimiento que pueda tener la persona, el proceso educativo se debe ampliar buscando puntos de encuentro entre la danza contemporánea y la inclusión .

Dentro de las dinámicas que se incorporan en las clases de Concueros, los formadores recurren a diferentes estrategias didácticas tanto para hacerse entender, como para poder hacer posible que los conceptos sean apropiados y aplicados por los aprendices. Una de estas estrategias identificadas en las siguientes trazas es la de la repetición de consignas corporales con el fin de que el aprendiz pueda reevaluar y reconsiderar las maneras como inicialmente comprendió la indicación para de este modo pueda mejorar los modos como se comprenden los saberes.

Sesión 3 Track 3 Min: 04:43

1. 04:53 f2 cambia de pista y uno a uno los aprendices van terminando el ejercicio. A11
2. termina el ejercicio y acude a A4 para explicarle la dinámica del movimiento. La
3. acompaña paso a paso apoyando las indicaciones de f2. Paralelo a esto f2 retoma el
4. ejercicio con A13 y la acompaña paso a paso en el desarrollo del ejercicio. Termina.
5. A18 : bien, entonces cómo se hala el cuerpo para avanzar. f2 retoma el ejercicio junto
6. con ella.

El camino de la repetición profunda es un instrumento bastante útil para cuando a un aprendiz le cuesta trabajo comprender la indicación de las actividades (2,3) El formador se separa del resto del grupo y enfoca su atención sobre un solo aprendiz (3,4), pues considera que merece la permanencia suficiente para que este pueda superar sus propias barreras mentales y corporales, por medio de la definición detallada y minuciosa de la actividad planteada. Así mismo esta dinámica permite que otros aprendices que permanecen atentos en el espacio, se percaten de la regulación de la consigna por parte del formador (5). Esto también convoca a que surjan nuevas preguntas que en una primera etapa de desarrollo del ejercicio no habían surgido, ya sea por la mirada tan puntual que se le asigna a la explicación de la actividad y por la aplicación de conceptos más precisos que solo se entablan durante la regulación.

El formador, tiene la posibilidad de aplicar en el aula las diferentes estrategias didácticas de las que dispone. En el caso puntual de encontrarse en la situación de regular una indicación con un aprendiz con discapacidad auditiva, el formador puede si lo desea, aplicar el puente comunicativo del lenguaje de señas, pero este formador en particular (f2) emplea de manera constante esta

alternativa de la repetición, pues la demostración corporal puede servir de referente para el aprendiz, ejecutando una acción mimética, donde en una primera etapa repita automáticamente lo que observa, pero luego del tiempo, y apoyado con el acumulado que se va creando en su memoria, su cuerpo va encontrando el sentido propio de su movimiento dentro de la estructura de la actividad.

Otra particularidad que nos arroja esta traza es identificar distintas estrategias didácticas (descritas en este análisis) se entrelazan entre sí, permitiendo una relación entre ellas, retroalimentándose y potenciando los procesos comunicativos y de enseñanza-aprendizaje (1, 3, 5), sin ir en contravía una de la otra sino al contrario, creando relaciones armónicas de colaboración y apoyo. Del mismo modo identificamos cómo el liderazgo distribuido también aparece implícito en esta dinámica repetitiva, pues A11, sirve de referente para otros aprendices, quienes, así no tengan ninguna discapacidad, tienen al igual que muchos, dudas sobre cómo se ejecuta la actividad (1, 2). A11 acompaña a los aprendices sin discapacidad, mientras f2 se enfoca en quienes tienen discapacidad, así no maneje a complejidad el lenguaje de señas, pero si manejando un lenguaje universal: el cuerpo y la memoria.

Sesión 4 Track 1 Min. 15:00

1. inicia el ejercicio. f2: a la derecha. *Levantando su brazo derecho. f2: realiza el*
2. *movimiento de manera lenta para que los aprendices puedan tomarlo como*
3. *referencia. f2: y a la izquierda. Inician el movimiento hacia el lado izquierdo. f2: otra*
4. *vez, primero derecha y después izquierda. At apoya la indicación de f2. f2: se*
5. *incorpora quedando sentado en sus talones de frente al grupo, con un gesto*
6. *señalándose los ojos. f2: ahora yo los miro, los voy a mirar. Se pone de pie. f2:*
7. *derecha, lo dice con señas. f2: vamos. Inicia el ejercicio.*

Prestamos atención a las dinámicas recurrentes en esta sesión y apreciamos que el formador aplica esta estrategia de repetición de diferentes maneras. Una de ellas es la repetición personalizada, método analizado en la anterior traza. En esta nos detenemos en la cualidad de movimiento que el formador imprime a la consigna corporal (2), de tal manera que la actividad es observada por el aprendiz a un ritmo contrario al que vienen trabajando, y ahora el formador hace el movimiento más lento, de tal manera que el aprendiz al observar el movimiento más exacto pueda detallar el o los instantes que le generan duda y necesite aclarar (1, 2, 3). El aprendiz no solo resuelve el problema con lo que observa del formador, sino también lo resuelve con lo que experimenta su

propio cuerpo (3), pues al hacer de la repetición una actividad propia, el cuerpo comprende las dinámicas inherentes al movimiento, sin volverlo una acción mecánica o mental, sino que al contrario, involucra el nuevo movimiento a su cuerpo de una manera concreta.

Los aprendices A1, A2, A17 y A16 que son discapacitados realizan el ejercicio de manera pausada, y recurren a seguir constantemente con la mirada al formador enfocándose en los movimientos. Cada aprendiz interpreta corporalmente cómo debe realizar el ejercicio y a partir de esto decide aventurarse en el movimiento logrando incorporarse poco a poco en el ritmo grupal y en la dinámica del movimiento de los demás, sin perder cada uno su propio ritmo.

Las estrategias van de la mano entre ellas, y sugieren un apoyo primordial entre sí para que de este modo todas funcionen de manera equilibrada y hacia un mismo objetivo. En este caso, mientras f2 propone al grupo seguir los movimientos de su cuerpo, At refuerza la misma consiga, pero en lenguaje de señas (4). Las dudas que pueden surgir en la aplicación de una estrategia, se subsanan por la presencia de la otra, pues cubren los vacíos conceptuales que van apareciendo en la transacción didáctica.

Del mismo modo, el formador posterior a su explicación verbal y corporal, y el apoyo comunicativo de At, recurre a la observación detenida del grupo. Luego de haber compartido el saber, pasa luego a valorar qué tan efectivos son los mecanismos aplicados en el aula para la comprensión de contenidos y actividades. Esta última etapa de uso del dispositivo didáctico corresponde a una suerte de evaluación, no con el fin de evaluar el desempeño de los aprendices, sino por el contrario, evaluar en cierto modo la pertinencia y la aplicación de estos instrumentos.

5.8 Los gestos docentes

5.8.1 Definición:

A partir de lo que propone Gerard Sensevy (2007) en sus “Categorías para describir y comprender la acción didáctica”, el rol del docente se moviliza en cuatro momentos, en donde transcurre la acción educativa, de tal modo que el saber es transmitido y aplicado con sentido.

Sesión 3 Track 1 Min. 09:45

1. 09:45 f2: uno, inhalar poniéndose de pie y acompañando el movimiento con los
2. brazos. f2: Dos, baja exhalando y acompañando con los brazos. f2: Tres, sube la
3. cadera, dejando caer el tronco hacia adelante. f2: Cuatro, vuelve a bajar quedando
4. con el cóccix muy cerca al piso. f2: Cinco, hace la figura de la cobra. f2: seis, queda
5. acurrucado con el cóccix muy cerca al piso.

En el momento de iniciar una clase sea del tipo que sea es fundamental dar las rutas, pautas o premisas que van a direccionar dicha clase. Es fundamental para el buen desarrollo de la clase que las premisas dadas por el formador sean claras ya que es desde aquí que se define el rumbo de las acciones a realizar. La definición como gesto docente se hace fundamental en las clases de danza contemporánea integrada, siendo la población con capacidades diversas de movimiento, requerimos que se instauren claramente los contenidos, el espacio y las tareas específicas a realizar. Un primer momento de esta acción didáctica la denomina como definición: momento en el cual el docente “define” las reglas de juego, demarca unas rutas de trabajo, enuncia las reglas constitutivas y definitorias del juego. Este momento aparece cuando los aprendices aceptan las nuevas condiciones, los objetos y medios estén dispuestos y exista un tiempo para aplicar dichos mecanismos estipulados por el formador.

Esta primera etapa es substancial en el evento didáctico, puesto que demarca y delimita los quehaceres tanto del estudiante como del formador. Ambas partes “toman conciencia” de su rol en esta “transacción” y se da inicio entonces al acto educativo como tal. (1-5)

5.8.2 Regulación

“La relación didáctica se construye a partir de un sistema de expectativas mutuas, estructurado por las relaciones profesor- alumno sobre las que reposa el contrato didáctico fijado por la institución escolar” (Rickenmann, 2007; mencionado por Merchán. 2013). Es así como vemos que esta relación entre el formador y el aprendiz aflora una vez f da la consigna y los aprendices proceden a seguirla.

Sesión 3 track 2 min 01:20

1. f2 se acerca a A1 quien está al fondo y se acuesta en el piso al lado de él. Le da una
2. explicación y le pide que lo acompañe en el movimiento. Pone su mano de apoyo y
3. hala el cuerpo hacia adelante para delimitar el espacio en el próximo giro.
4. Comienzan a realizar los ejercicios juntos, muy despacio y paso a paso mientras el
5. resto del grupo termina el ejercicio y observa.

Para un formador sea cualquiera su área de acción, en el momento en que se enfrenta con el grupo al cual le imparte la clase, lo que tiene más relevancia es que el proceso didáctico se instaure de manera clara. Es por esto que inmediatamente después de dar la consigna, observa y posteriormente acude a ayudar o fortalecer dicha consigna (1). Esto lo hace no recurriendo a decir la misma consigna sino que busca otras maneras de hacerse entender (3) por ejemplo acompañar a los aprendices mostrándoles de manera clara y realizando junto con ellos la secuencia de movimiento se convierte en una manera recurrente de regulación (4).

Vemos que f2 recurre a la regulación desde la observación y desde el ejemplo corporal que hace desde sí para los aprendices:

Sesión 5 track 2 min 3:49.

1. *f2: ¿qué tal bien? Listo ahora puedo ver.*
2. *At: yo no puedo hacer el último. Muestra con su pierna derecha, deslizándola por*
3. *el piso. f2: entonces míreme- refiriéndose a At. Llego acá. f2: queda en posición*
4. *sentado en sus talones. Hace un giro con su brazo derecho hacia adelante. f2: y...*
5. *f2: se sienta sobre su pierna izquierda. f2: lentamente estira su pierna*
6. *derecha y luego su pierna izquierda quedando sentado de lado al público con las*
7. *piernas estiradas. f2: continúa con la explicación del ejercicio haciendo énfasis en*
8. *algunos apoyos como por ejemplo los pies. f2: y ese me ayuda (refiriéndose al*
9. *apoyo de su pie izquierdo en el piso) a alcanzar el piso. Sí.*

En el momento en que f2 se convierte en observador (1), le permite ampliar la visión general del grupo y por ende identificar algunas de las dificultades que presentan los aprendices (2), como el objetivo de los procesos de enseñanza aprendizaje es que el saber transite de un lado al otro, en este caso del formador a los aprendices; el primero tiene que estar atento a cualquier fractura de dicho proceso. Es así como por medio del ejemplo corporal reitera la indicación dada previamente, posibilitando la captación minuciosa del ejercicio por parte de los aprendices (4,5). El ejemplo corporal es utilizado como una de las maneras más eficaces de regular, ya que es a través de éste que los aprendices notan claramente en que están errando. Y al formador le permite desglosar minuciosamente el movimiento, resaltando algunas definiciones y puntos principalmente que soporten el entendimiento de la consigna. (6, 7, 8).

La regulación se convierte entonces en un gesto esencial, que permite claramente rehacer la manera como se está enseñando en función del aprendizaje acertado, el modo de moverse, de secuenciar

los movimientos con la intención clara de llegar a puerto, dar término a una secuencia con sentido, sin daño para el aprendiz.

6. Conclusiones

Esta investigación significó para nosotros iniciar una nueva etapa en nuestro proceso de formación como docentes en artes escénicas. En particular nos movilizó a considerar nuevas posibilidades de movimiento corporal válidos en la danza y en el teatro. Ser partícipes de estos procesos nos amplió la visión sobre las posibilidades y las finalidades del aula de clase invitándonos a asumir la inclusión social como una filosofía educativa. A continuación mencionaremos algunas de las conclusiones que pudimos sustraer de la anterior investigación:

- El uso del término diversidad funcional como nominación de grupos heterogéneos en sus capacidades de movimiento y de lenguaje es una elección acertada. La comprensión de su uso a partir de esta investigación nos guio a la necesidad de alejarnos de la visión peyorativa del “discapacitado” o “minusválido. Al ser un término inclusivo, propende por el respeto hacia las personas con dificultades de movimiento, cognición, visión o audición. Invita a la reflexión sobre sus necesidades y derechos a su participación en el campo artístico y cultural. Descubrimos que este término les reivindica el derecho al pleno reconocimiento de su dignidad, dando a entender que hay muchas “discapacidades” que no son reconocidas como tal en la actualidad. Dentro de este proceso investigativo el valor de este término, tiene que ver con que la mirada de la “dis-capacidad” corresponde con la moderna normalización y estandarización del cuerpo apto para hacer danza, de la persona en capacidad de aprender y ser parte de los procesos de aculturación (Barba, 2007). En efecto, hacer parte de este proyecto de investigación nos llevó a cuestionarnos sobre la responsabilidad que recae en los profesionales de la educación por construirse como mediador para que todas las personas tengan acceso al derecho de capacitarse y expresarse en los lenguajes humanos aún a través del movimiento, sin importar las condiciones en que se encuentre su cuerpo. Esto es un acto inclusivo.

➤ El trabajo que hace la fundación Concueros, instala un nivel de sensibilidad sobre todo en las personas sin discapacidad, haciéndoles reconocer. a través del hecho artístico, que todos somos “capaces de”, y que todos tenemos nuestras propias habilidades y limitaciones. Pone de manifiesto en un proyecto concreto y posible que lo humano es real porque hay diversidad de capacidades y diferencia en la individualidad. En consecuencia, el colectivo artístico es en efecto, la unión de las personas y los proyectos que las conjugan más allá de sus capacidades físicas. La limitación se convirtió en un punto de inicio para crear, para asumir diversas posibilidades de movimiento y aprendizaje tanto para los aprendices, como para los formadores. En el salón de clase se eliminó cualquier viso de discapacidad, sin importar su experiencia o condición, los aprendices hacían danza contemporánea libremente, reconocían su cuerpo y el cuerpo del otro, entendiendo lo particular y especial de cada uno.

➤ La comprensión del espacio de aula como espacio didáctico amplía los horizontes del licenciado en artes escénicas. Los niveles de observación del funcionamiento de las clases focalizan la atención en las necesidades particulares de los aprendices al tiempo que instala las funciones del docente como mediador del aprendizaje más allá de las fronteras del director de teatro, del actor preparado, del bailarín experto.

En este sentido instala la necesidad de ampliar las responsabilidades del docente en función de las posibles poblaciones que como profesor son y serán parte del quehacer de la enseñanza.

Las evidencias sobre los modos de intervención para instalar las actividades y definir las instrucciones por parte de los profesores acudiendo a distintas formas de lenguaje (señas, proximidad, ampliación de los gestos, etc.) cuestionan nuestra mirada pedagógica sobre las extensiones posibles del sentido de enseñar. Pone sobre la mesa la necesidad de construir puentes concretos que nos permitan abrir espacios de inclusión en nuestras clases así como la manera de sostenerlos, dándole sentido a nuestra propia construcción profesional, ética y humana. Del mismo modo amplía nuestro compromiso con el hecho artístico y de enseñanza. Orienta nuestros esfuerzos como profesores hacia cualquier persona y tipo de población, con o sin limitaciones físicas o cognitivas, por su deseo de aprender y por nuestro deseo de enseñar. Los análisis ponen en evidencia que los procesos

de enseñanza y de aprendizaje no recaen solo directamente en el estatuto del profesor o del aprendiz, sino que por el contrario supone un compromiso colectivo de esfuerzos y aportes distribuidos. Es decir, que los procesos implicados en la enseñanza también recaen en el compromiso de los aprendices en solidaridad con sus pares. En reciprocidad queremos resaltar las actitudes de los formadores frente a las dificultades y aportes de los aprendices: atentos a los aportes de los aprendices, a sus talentos y conocimientos de lengua de señas, de apoyo a sus compañeros, supieron potenciar los gestos de liderazgo. Es decir, aunque delegan ciertos momentos de la clase asumieron con enorme responsabilidad cada movimiento de los aprendices orientando, en los momentos de regulación las formas de hacer, cuidando la integridad de cada uno de los participantes.

- Tener una limitación física y/o cognitiva no significa obligatoriamente permanecer marginado de los procesos artísticos y culturales. Los formadores de Concuercos y los aprendices dieron muestra que a través de las sesiones del uso diferenciado de maneras de comunicarse y de expresarse así como de los niveles de respuesta posibles según las posibilidades de cada uno. No obstante llamamos la atención sobre las disposiciones específicas y especializadas que solicita un medio como éste:
 - Disposición por parte de los formadores a los retos que impone cada uno de los aprendices según su nivel y tipo de necesidad.
 - Disposición a la solidaridad de funciones por parte de los aprendices.
 - Niveles de observación afinados frente a la constitución diaria de cada grupo y en consecuencia flexibilidad y competencia frente al modo de asumirlo.
 - Concepciones ampliadas frente a la enseñanza de la danza como instrumento de aporte al bienestar de la persona (no como experticia estética y artística propia de las prácticas profesionales).
 - Capacidad de co-construir niveles de liderazgo y distribución de tareas sin desconocer los riesgos y cuidado de los aprendices bajo su responsabilidad profesional como profesor.
 - La necesidad de contar con apoyo especializado: intérpretes en lengua de señas y dactilología, así como personal de apoyo para el manejo en dificultades de movimiento.

- Llama la atención la importancia de las formas de comunicación diferenciadas que hacen parte de un dispositivo de este tipo. En efecto, nos puso a reflexionar sobre la necesidad de construir formas de comunicación efectivas para cada uno de los aprendices y en tanto ello re-configura la noción de pertinencia y oportunidad frente a los tipos de intervención necesaria de un profesor frente a una población.
- La Clínica didáctica como metodología de investigación, resultó ser consecuente con nuestras expectativas frente al objetivo de la investigación: identificar las interrelaciones en el aula de la Fundación Concueros y afinar los procesos de observación frente los desarrollos en el aula. En particular las formas de gestionar de los formadores y las formas de recepción de los aprendices, sus actitudes, los procesos de aceptación de los retos y los logros en cada una de las situaciones. El estudio de las trazas seleccionadas de las transcripciones obtenidas de las videoscopías, nos permitió construir una mirada objetiva de la clase, alejándonos de la emocionalidad que surge de este tipo de experiencias y ubicarnos en el lugar del investigador. Este método en particular nos puso en evidencia a partir del ejercicio mismo de ‘leer’ los videos y transcribir las acciones de los agentes los procesos propios de identificar los factores que intervienen en la enseñanza de formas de movimiento del campo artístico con personas diferentes entre sí pero dispuestas a aprender y disfrutar de la danza.
 - Así mismo, reconocemos en la metodología y sus métodos la opción de comprender los procesos implicados en la movilización de contenidos relativos al campo artístico reconstruyendo objetos de estudio a los que se puede volver infinidad de veces para profundizar en las formas de su circulación en el aula. Estas evidencias nos permiten el trabajo en el tiempo y la elaboración y reconstrucción de nuestros propios roles como docentes, como investigadores y aún como artistas miembros de una comunidad, de una sociedad ávida por aprender y participar de las prácticas artísticas.
- La memoria aparece de modo transversal ya que en el hecho de repetir movimientos y repetir contenidos cada clase, hace que el aprendiz los asimile. Una de las maneras que también tiene el formador para hacerse entender en un grupo de personas con cuerpos y

capacidades diversas, es ampliar el movimiento para enfatizar en la indicación permitiendo que el aprendiz imite lo que ve de manera más clara.

- Queda para una siguiente investigación la pregunta relativa a cómo un programa como la Licenciatura en Artes Escénicas podría incluir dentro del programa formas especializadas para el trabajo con este tipo de poblaciones.

Bibliografía

Artunduaga, M. (2010). Discapacidad motora, orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niños y niñas. Bogotá, Colombia.

Barba, E; Savarese N. (2007). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Cuba: Ediciones Alarcos.

Barragán, E. C., & Delgado, M. L. (2008). La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá.

Corominas, D. Ai (2010). Diversidad funcional, integración, igualdad y salud mental. SOLCOM (Asociación para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional). Madrid, España.

Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. Boletín onteaiken. N8. Octubre. Buenos Aires, Argentina.

Gaevska, O., & Andrea, L. (2012). Danza integrada: entre el desenfoque y el zoom. *Revista La Tadeo*, (77).

Guevara. V, I. (2011). Guía de discapacidad múltiple y sordo ceguera para personal de educación especial. CHIPI (Centro de habilitación e integración para invidentes). ASOMAS (Asociación mexicana de Anne Sullivan), SENSE International. México.

Kikuyo, Sáenz P, Giraldo E. (2011). Incluyendo al cuerpo, cartilla para el trabajo con niños y niñas diversos a través de la danza contemporánea integrada. Bogotá: grupo imágenes.

Merchán Price, C. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Murillo Torrecilla, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Red*, (4e), 11-24.

Marquina, R. (2007). Estrategias didácticas para la enseñanza en entornos virtuales. Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Educación Maestría en Educación mención Informática y Diseño Instruccional.

Mondragón, M, V. (2010). Discapacidad auditiva: guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. CONAFE. México.

Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Revista Dilemata* año 3. N7.

Robaina Castellanos, Gr, Riesgo Rodríguez, S, Robaina Castellanos Ms. (2007). Definición y clasificación de la parálisis cerebral: un problema ya resuelto. *Revista de Neurología*. Vol2. N45.

Rodríguez, D. S. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional, un ejercicio de dis-normalización. *Revista internacional de sociología*, vol. 68, N2. Madrid, España.

Rodríguez, G, María. (1990). Tesis doctoral. Lenguaje de signos. Confederación nacional de sordos de España. Madrid, España.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Sensevy, G. (2001). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck. Traducción de J. Duque, pdf.

Direcciones WEB

Atendiendo discapacidades: [Atendiendo necesidades.blogspot.com/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-características.html](http://Atendiendo_necesidades.blogspot.com/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-características.html) Consultado, junio 13 de 2014.

Alessi, Alito: http://espanol.danceability.com/director_artistico.php Consultado, junio 29 de 2014.