

ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLÓRICA

**INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN DANZA FOLKLÓRICA**

**“LA DANZA FOLKLÓRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA
INCLUSIÓN DE COMUNIDADES CON Y SIN DISCAPACIDAD, EN LA
EDUCACIÓN NO FORMAL”**

PRESENTA:

JUAN JESÚS BUSTOS ISLAS

ASESOR:

VÍCTOR ISRAEL LOZANO NOGALES

MARZO, 2017



www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Cómo citar este documento: Bustos Islas, Juan Jesús, “La Danza Folklórica como Recurso Didáctico para la Inlcusión de Comunidades con y sin Discapacidad, en la Educación no Formal”, ENDF/INBA/SC, Ciudad de México, 2017, 141 p.

Descriptores temáticos: educación y didáctica, arte y educación, educación inclusiva, danza folklórica y discapacidad, Danza Integra.

ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLÓRICA

Modalidad de Titulación:

Informe de Práctica Educativa

para obtener el título de:

LICENCIADO EN DANZA FOLKLÓRICA

“La danza folklórica como recurso didáctico para la inclusión de comunidades con y sin discapacidad, en la educación no formal”.

P R E S E N T A:

C. JUAN JESÚS BUSTOS ISLAS

ASESOR:

VICTOR ISRAEL LOZANO NOGALES

México DF a 27 de marzo de 2017.
Asunto: Vo. Bo. Trabajo recepcional.

JULIO CÉSAR QUINTERO HERNÁNDEZ
DIRECTOR
DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLÓRICA

P R E S E N T E

Por este conducto me permito comunicarle que a la fecha el ciudadano: Juan Jesús Bustos Islas, con número de matrícula 10E1325335; egresado de la Escuela a su digno cargo, han concluido al 100% el trabajo denominado: **“La danza folklórica como recurso didáctico para la inclusión de comunidades con y sin discapacidad, en la educación no formal”**, que presenta con la finalidad de obtener el título de Licenciado en Danza Folklórica bajo la modalidad de Informe de Práctica Educativa.

Por lo anterior y en virtud de haber cumplido con los lineamientos metodológicos, doy por finalizado el proceso de asesoría y otorgo visto bueno final al informe y documento recepcional con el fin de iniciar los trámites académicos correspondientes para su titulación.

Sin más por el momento quedo de usted y agradezco su atención.

Atentamente:


Lic. Víctor Israel Lozano Nogales
Docente de la Escuela Nacional de Danza Folklórica

| | |
|---|------------|
| CULTURA | |
| 28 MAR 2017 | |
| Escuela Nacional de Danza Folklórica | |
| Recibió  | Hora 11:36 |

DEDICATORIA:

A ustedes que sin duda han sido testigos de cada paso en mi vida, con quienes siempre he compartido cada una de mis vivencias. Porque quizás esto sólo es algo de lo mucho que les debo y no por compromiso sino por agradecimiento. Cuando decidí inclinarme al mundo de la danza, quizás llego de sorpresa, pero gracias a su comprensión y apoyo logramos afrontar las primeras críticas familiares en contra de mi decisión. Aquí está el resultado de ese amor con el que cubrieron mi camino para llenarme de seguridad respecto a éste paso en mi vida. Los amo papás.

Papá no sabes cuánto ejemplo has dado a mi formación como humano, sé que para ti fue más difícil afrontar críticas de tu familia que muchas veces te dijeron: ¿por qué no estudia otra cosa?, si estudia eso ¿de qué va a vivir? Pero siempre has puesto primero a tus hijos y su felicidad, eso hizo que jamás renunciará a este sueño, eso me hizo saber desde el principio que esa lucha no la afrontaría solo, que tú ya estabas apoyándome. Eso y tu presencia en cada festival de danzas, prácticas escénicas y demás presentaciones, aún sin importar que tuvieras que faltar al trabajo y te descontaran esos días me hacían saber que vivas lo mío tanto como si fuera tuyo.

Mamá...mi consejera, mi maestra de vida. Sé que tú eras a la que menos le sorprendió la decisión cuando la tomé y lo recuerdo más cuando me dijiste: "ya te habías tardado". Pero al igual que papá cuando empezaron las críticas siempre te mantuviste al margen y con tus alientos dabas fuerza para que sólo aguantáramos y siguiéramos. Tus consejos puestos en práctica siempre fueron mis mejores enseñanzas y el ver tus enormes ganas por superarte me daban muestra de lo que tenía que hacer para seguir adelante. Mamá siempre recuerdo con cariño cada abrazo que me diste, cada martirio que sufrías para llevarme a

ensayar desde pequeño, así como las angustias cuando salía de la ciudad. Sin duda me faltarían más líneas para poder expresar cada recuerdo que viene a mi mente después de escribir esto, pero en pocas palabras no podría estar más agradecido con Dios y con ustedes por permitir llenar mi camino de amor.

Hermanitas: Miriam y Janet. Amigas, cómplices y mamás segundas...agradezco haber sido el más chico de todos, porque creo que no hubiera sido ni la mitad de ejemplo perfecto como la han sido ustedes. Agradezco que su amor incondicional me ayudara a saber que jamás estaré solo, a esos lazos tan fuertes que hemos formado y ese apoyo que me brindan siempre. Las amo con todo mi ser y siempre recuerden "fuerza korioto".

A ti mi personita especial que me has llenado de energía y me has hecho darme cuenta de que uno necesita siempre de alguien que le motive y le llene de inspiración.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme sentirme consentido de él y afortunado. Porque siempre trabaje para él. Porque me ha llevado a conocer las personas correctas para mi camino, a maestros que me han enseñado más que contenidos amor por la profesión y gente ejemplar que me han servido de inspiración.

A mis familiares que siempre me apoyaron al vivir mi pasión como suya y a los que no me apoyaron también les agradezco enseñarme que nada en esta vida es fácil y que pese a cualquier adversidad uno siempre debe enfocarse más en el camino que en las personas que aparecen en él.

Gracias a mis iniciadores en la danza, maestro Martín por motivarme a tomar una clase y desde entonces seguir 5 años con usted. Profe Juan José García Ramírez, porque si usted no hubiera visto todo ese potencial en mi jamás me hubiera convencido de profesionalizar la danza, además de que por su culpa (la cuál agradezco) conocí a la ENDF y a la UATX. Donde ahora es un honor ser su colega cada verano.

A mi alma mater la Escuela Nacional de Danza Folklórica, a sus maestros y sobre todo aquellos que lograron más impacto en mi manera de hacer, mirar y pensar la danza, maestros tales como: Marisol Limón, Juan Palma, Antonio Pérez, Nazul Valle e Isaías Ángel. Sin dejar a un lado a la maestra Mary Carmen Aceves quien llegó a mi vida en un momento clave, a través de sus enseñanzas de vida me hizo conocerme y descubrirme como persona, pero más el enamorarme de la docencia.

Agradezco al igual a los administrativos, pero en especial a Verito por su amistad y sobre todo su agradable y animoso saludo todos los días y a Rocío por su apoyo y amistad.

A la Doctora Lourdes Santiago por creer en mí y darme oportunidad de sumarme a las filas de docentes en la institución, por hacerme sentir apreciado, infinitas gracias.

Al profesor Víctor Israel Lozano Nogales quién me recibió en la institución al ser de mis primeros maestros, al brindarme su apoyo cuando ingresé como docente a la escuela y ahora que amablemente me apoyó mostrándose atento e interesado para el desarrollo y culminación de mi tesis. Gracias por las correcciones tan puntuales y por todo el apoyo que me ha brindado, es sin duda un buen líder.

A mis alumnos de todos los niveles donde he impartido clases, puesto que me han hecho entender la verdadera labor docente, en especial a los de la ENDF quienes siempre me han motivado a querer culminar mi proceso formativo y que me han dejado grandes enseñanzas.

Finalmente agradezco a Danza Integra, el proyecto que surgió en un momento de desorientación en mi vida, a esos alumnos que se convirtieron en mis maestros, que me llevaron a conocerme como humano sensible y creativo a través de ellos, a sentirme motivado y saber que mi danza podría servir a otros fines, recuerdo y abrazo con cariño a cada uno de mis alumnos del proyecto piloto: Mónica, César, Alejandro, Carlos, María, Armando, Ana, Ingrid, Roxana, que en algún momento llegaron para enseñarme algo de mi vida y que han pasado la batuta a más gente que ha llegado a mi vida para seguir dando vida a éste sueño, pero sobre todo a dejarme más aprendizajes.

Juan Jesús Bustos Islas

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introducción. | 1 |
| Capítulo 1. Educación y Didáctica. | 4 |
| 1.1 Definición de educación. | 5 |
| 1.1.1 Modalidades de la educación. | 9 |
| 1.1.2 Arte y educación. | 11 |
| 1.2 Educación especial y educación inclusiva. | 13 |
| 1.2.1 Educación especial. | 13 |
| 1.2.2 Centros de educación especial. | 16 |
| 1.3 Educación Inclusiva. | 19 |
| 1.3.1 Educación como integración e inclusión. | 20 |
| 1.3.2 Estrategias didácticas para la inclusión. | 23 |
| Capítulo 2. Arte y Discapacidad. | 28 |
| 2.1 Definición. | 29 |
| 2.1.1 El arte para las personas con discapacidad. | 29 |
| 2.1.2 El arte como medio de inclusión. | 32 |
| 2.1.3 El arte comunitario. | 39 |
| 2.2 Danza Folklórica. | 48 |
| 2.2.1 Conceptualización. | 48 |
| 2.2.2 Danza folklórica y discapacidad. | 50 |
| 2.2.3 La danza folklórica como medio de integración e inclusión. | 54 |
| Capítulo 3. Taller de danza: “Danza Integra – Danza Folklórica Inclusiva”. | 58 |
| 3.1 Centro de Desarrollo Social y Cultural “Carlos Montemayor”. | 59 |
| 3.2 Diseño del taller. | 62 |
| 3.2.1 Visión. | 65 |
| 3.2.2 Programación. | 65 |
| 3.3 Planeación Didáctica. | 68 |
| 3.3.1 Aplicación. | 69 |
| 3.4 resultados. | 72 |
| Conclusiones. | 92 |
| Referencias. | 97 |
| Anexos. | 100 |
| • Anexo 1. Planeaciones de clase | 101 |
| • Anexo 2. Fotografías | 136 |
| • Anexo 3. Guion registro Audiovisual (adjunto en CD) | |

INTRODUCCIÓN

La función del arte radica en la transformación social, se preocupa por generar sociedades equitativas, creativas y humanas. Tiende a posibilitar un cambio en el futuro del hombre, esto al descubrir un presente más creativo. El arte no es producto sino un vínculo y la educación se sostiene bajo las lógicas del arte. De esta forma el arte no tendría que enfocarse solo en la realización de productos artísticos tangibles; siendo así un medio de comunicación *universal* permitiendo el acercamiento y vínculo de todos los individuos que conforman una comunidad, favoreciendo la pluralidad de personas, sin prejuicios, ni distinción, encontrando en las artes una manera de comunicación entre individuos.

Sin embargo, la realidad es muy diferente, puesto que los espacios dedicados a la iniciación del arte, (llámense casas de cultura, centros de desarrollo social, centros culturales y deportivos, entre otros) todos ellos encontrados en el ámbito de lo no escolarizado sirven a fines de satisfacer lo externo y su finalidad radica en un hacer para mostrar; para el agrado y la aprobación. Se ha apostado por satisfacer la pupila de quien lo mira, en sentir desde la reacción de un externo, prestando más interés y protagonismo en el resultado que en el proceso. Se segrega y se nos ha hecho pensar que el arte es elitista, que escoge sólo a los idóneos para realizar éstas actividades artísticas apartando aquellos que no las pueden realizar y en todo caso cuando se ofrece la atención desde un ámbito artístico es más fácil pensarse en el arte con fines terapéuticos, que creativos. Tal como sucede con la población denominada *discapacitados*.

Una realidad social no solo exclusiva de las artes -o de la danza, en nuestro caso- se encuentra en el seguir mirando la discapacidad desde modelos médicos, creyendo que viven enfermos y que necesitan de cuidados especiales

para su atención. Se nos ha inculcado que ellos deben tener tratos especiales, y que no son iguales a la mayoría de los denominados *normales*¹. Una realidad que repercute en cualquier actividad.

Otra de las realidades, es que si existen sectores que se preocupan por la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad y aunque estos son minoría; se han preocupado más por la parte externa que por generar conciencia en los individuos. De nada sirve tener estructuras arquitectónicas o diseños curriculares en lo educativo y/o social, si la sociedad no está preparada para relacionarse; es así que deberíamos partir desde la individualidad, sensibilizar a los individuos para que vean que la discapacidad solo es una cuestión de etiqueta y es en referencia a lo humano y sensible que radica la importancia de las artes.

De esta manera el presente informe surge como una inquietud por desarrollar una propuesta que permita la democratización del arte, en específico de la danza y en particular de la danza folklórica mexicana, llevada a la realización en espacios educativos pertenecientes al ámbito de lo no formal, puesto que es en éste sector donde la diversidad de población se acrecienta y se muestra constante en las actividades culturales y deportivas que se ofrecen en estos centros e instituciones.

Es importante resaltar que no se pretende con la tesis descalificar propuestas o patentar alguna metodología nueva en la danza, tampoco se manifiesta una metodología única y funcional a manera de manual o recetario de cocina, sino solo mostrar que la danza por si sola puede tener alcances que beneficien a la sensibilización y a la creación artística, por la danza y en la danza a personas con y sin discapacidad.

¹ Término utilizado por Gofman 1963. Consulte apartado de ésta tesis 1.2.1 Educación Especial.

Pensar la danza como un arte que no necesita de apellidos a manera de apropiación y que el enfoque con fines de rehabilitación o atención psicológica la hacen funcionar como medio de atención a todos los sectores de la sociedad, cuando es una obligación que la atención se brinde de manera equitativa e igualitaria.

El presente trabajo se divide en dos apartados: uno de ellos enfocado en la indagación respecto a la inclusión y su vínculo con las artes; el otro al desarrollo de la propuesta de inclusión a través de la danza folklórica mexicana. Parto en la dosificación de contenidos, iniciando desde la educación y los modelos pedagógicos, que son pilares para la elaboración de una propuesta educativa, misma que aterriza en la educación artística y la concepción de la discapacidad en el contexto educativo y social. El interés por la integración social, la inclusión y éstos procesos de normalización, para aterrizar en una propuesta que desde las artes, en particular de la danza, permita encontrar las maneras de abordar sesiones de danza folklórica con una propuesta desde la incorporación no sólo de personas con discapacidad (o como actualmente también se llega a designar: diversidad funcional), sino desde el vínculo de personas con y sin discapacidad.

Es así que Danza Integra – danza folklórica inclusiva, se suma como una propuesta de manejar la danza sin etiquetas, permitiendo que los agentes que se integren a ella encuentren en la danza un lenguaje que les permita comunicarse, expresarse y crear vínculos, haciendo conciencia de la diversidad de cuerpos que habitan el mismo contexto, mirando ésta diversidad como una posibilidad de compartir y fortalecer a las sociedades.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA

*“Con respecto a la educación...
Enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencias,
dominar las técnicas y conocimientos indicados.
La enseñanza también implica un trabajo emocional.
Esta imbuida de placer, pasión, creatividad, desafío y júbilo.”
-Hargreaves.*

EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA

1.1 Definición de Educación

Hablar de educación es hablar de construcción, de una búsqueda constante dada por la naturaleza misma del ser, cuyo propósito es el aprendizaje, con el firme objetivo de encontrar el crecimiento del individuo a través de la exploración, es decir, la educación ya es un proceso personal natural otorgado desde el nacimiento y que se ejerce durante toda la vida. En palabras de Anibal León (2007) menciona:

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir (p.12).

Rousseau (1999) creyó que el hombre natural debía quedar intacto, porque la civilización y la cultura son fuentes de perversión y corrupción, y que el hombre natural es puro, feliz, bueno y la educación debe preservarlo en ese estado y protegerlo de la civilización, de las máscaras del respeto, buenos modales, disciplina, orden, leyes.

A lo anterior Maslow (1970) también pensó lo mismo que Rosseau cuando afirmó que el hombre natural es bueno, dispuesto, motivado, trabajador, libre de malicia, y la cultura lo debilita y lo corrompe, lo pervierte y lo hace malo. Por lo tanto, la educación formal corre el riesgo de perversión, debilitamiento y

corrupción. Pero sin duda la educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso, y físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y la exigencia del trabajo. (León, 2007, p. 598).

La educación forma al sujeto individual, subjetivo, responsable ante el mundo y del mundo que le han mostrado, enseñado. Si no es libre no es responsable, no puede decidir, no se ha educado. Educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea. Al respecto Bruner y Vigotsky (1978) afirman que:

“Creen que el hombre y la mente del hombre son hechas de la cultura. La mente es producto de la educación. También los valores, los afectos, las emociones, el carácter, el conocimiento, la cognición, las particularidades del cuerpo son obras de la cultura, de la educación. (p.35)”

Es así que tenemos dos vertientes, aquellas que se refieren a la educación como un proceso natural de construcción y búsqueda de mejora del ser a través de la propia iniciativa, y aquella que es institucionalizada y dirigida. Ante cualquiera de estas dos concepciones la cultura se verá como el medio primordial que guíe y conduzca los procesos de educación. Es decir, todas las herramientas, para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear las proporciona la cultura. Pues su contexto social será el encargado de moldear y modelar a sus individuos, ya sea en un aspecto social o en un aspecto formal institucional, a esto nos hace referencia la corriente social y humanista, que coincidiendo con Freire nos dice que la primera hace referencia que educar es formar a los seres

para la socialización y beneficio de su población, adaptándolos y llenándolos de elementos que les permitan la incorporación a una comunidad, es decir, en este proceso se le dota al individuo de aquellas herramientas que son necesarias para servir a su sociedad; por el otro lado tenemos a la humanista, que ve los procesos de educación al mostrar la amplia gama de posibilidades a sus individuos, con el fin de generar en el ser la posibilidad de entendimiento de su sociedad y poder desenvolverse en ella, comprendiéndola y así el individuo logrará aportar en ella desde la forma que él elija. Tal como lo dice Aníbal León (2007) cuando refiere que:

“La educación es humana porque nace de lo humano, la educación se educa a sí misma, así como el hombre se forma con el hombre. El hombre natural es guiado y transformado por la educación y por él mismo. Él es sujeto de sí mismo y de otros hombres.” (p.599).

Reitero la importancia que tiene el principio de la educación que es, el amor del conocimiento y la ciencia, la justicia, la verdad, la excelencia, la inteligencia, la vida, las acciones virtuosas, el mérito, las cosas simples y comunes. La educación que así reflexiona se ha planteado llegar al principio de todo y pensar en forma conceptual y fundamental. Ha decidido volcarse hacia el ser y aprender (León Anibal, 2007).

Entonces, la educación se encarga de la arquitectura cultural del hombre: los valores, la cognición, los afectos, las emociones, las ideas, las prácticas sociales, el sentido de la vida, el lenguaje, la significación, los símbolos, el conocimiento, ante esto Freire (1998) menciona:

“Los frutos de la educación son el amor, la justicia, la ciencia, la sabiduría, la inteligencia, el conocimiento, la significación, un sistema de símbolos, los valores, la alegría, la paciencia, la templanza, la bondad, la

honestidad, la libertad. La educación ayuda a superar y liberar al hombre de su conciencia natural ingenua para ganar una conciencia crítica problematizadora, liberadora.” (p.340)

Es así que se prioriza sobre el individuo y sus formas de actuar, sentir y vivir, para determinar que la educación es un hecho social y cultural. Tal es el caso como lo piensa el área artística, donde “la educación significa una iniciación a nuevas maneras de oír, sentir, mirar y moverse. Significa promover una clase especial de reflexión y capacidad expresiva, una búsqueda de significados, un aprender a aprender” (Greene 2004, p. 17).

Sin duda esto parece no quedar tan claro, pues durante años se ha confundido a la Educación con Escuela, la una no es sinónimo de la otra, cuando la educación como vemos, va más allá de lo que puede aprenderse en un espacio cerrado de cuatro paredes.

La tarea de la educación es individualizar. Es así que la educación es libre y humanizadora. El enfoque de educación que más conviene es aquel que mira las formas puras del hombre, respetando su esencia natural donde aquel docente es quien mira al sujeto como un ser con capacidades diversas, volviéndose -el aprendiz- un especialista en sus formas de exploración de búsqueda del conocimiento, y el docente se convierte propiamente en un guía, un facilitador, y conductor que incentive e impulse el amor y el interés de la permanencia de la educación, partiendo de lo individual para generar un beneficio colectivo, teniendo así una finalidad general, que “la educación busca fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda por la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (Read, H. 1973, p. 33).

1.1.1 Modalidades de la Educación

Cabe resaltar que el proceso de educación, se da en diversos contextos, denominados ámbitos de educación los *espacios socio-culturales*, en cuyo seno se lleva acabo de una manera más eficiente y característica la tarea educativa. En realidad, la educación es obra social por excelencia y, por consiguiente, está a cargo de la sociedad entera. Todo contacto humano es un hecho educativo, inconsciente o deliberado, y por ello ha podido decirse que «todos somos deudores de todos» en cuanto nuestra formación es faena común, en la que toman parte cuantos han tenido con nosotros relación a lo largo de la vida. Ya lo ha dicho el poeta alemán Max F`risch (1967, p.240) “somos los autores de los demás; responsables, en forma secreta e inextricable, del rostro que nos muestran; no de sus disposiciones, pero si del rendimiento de estas disposiciones”. En toda conversación existe un acto educativo se puede decir que donde hay tres reunidos hay también un estilo de vida que quiere propagarse” (Spranger ,1948 p.14). No obstante, en un sentido más restringido, los ámbitos educativos coinciden con aquellos espacios socio-culturales que de manera directa influyen en la formación de nuestra personalidad.

A lo anterior Jaume Trilla (1993, p. 13) define el universo educativo como el conjunto total de hechos, sucesos o efectos educativos -formativos y/o instructivos- y, por extensión al conjunto de instituciones, medios, ámbitos, situaciones, relaciones, procesos, agentes y factores susceptibles de generarlos”, posteriormente el autor divide este universo educativo en tres sectores:

1. El sector A o *sistema educativo formal*. Comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada.
2. El sector B o *educación no formal*. Formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal.

3. El C o *educación informal*. Constituido por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin.

Ahora bien, en referencia a la educación no formal, que es el torno donde gira este proyecto de investigación, Thomas J. La Belle (1980, p. 19) traducido al español por María Elene Vela, afirma: “la educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población”. De esta definición se podría extraer cuatro elementos que caracterizarían a la educación no formal: organización o estructuración, ámbito no escolar, especificidad de las experiencias y orientación a sectores específicos de población. Ahora bien, cuando se hace hincapié en la negación, refiriéndonos a lo no formal, ésta puede entenderse como un intento de complementación de la labor de la institución escolar o como uno de diferenciación, al considerar que la institución es incapaz de responder a las necesidades formativas en aumento en las sociedades modernas.

El ámbito de la educación no formal no se separa de esa necesidad, por el contrario, la educación no formal no excluye la posibilidad de alcanzar una alta preparación personal y profesional, ni justifica la falta de un sistematismo que resulta imprescindible para conseguir procesos educativos eficaces. El sistematismo en la acción es el que apoya la necesidad de realizar planificaciones (sean implícitas o explícitas) y de ordenar los medios que acompañan a la actividad. Es decir no por el hecho de no pertenecer a un sistema generalizado, quiere decir que carezca de credibilidad y funcionalidad, ya que es una manera diferente de mirar la educación, más libre, más humana, permitiendo que al no estar dentro de un sistema formal, la educación no formal permitirá la innovación de nuevas formas de enseñanza, variando y ajustando el contenido a las

necesidades propias del programa y de cada individuo, respetando la individualidad del educando centralizándose en la educación cooperativa, sin presión, valorando cada avance obtenido durante un periodo específico.

Resumiendo lo anterior se puede afirmar que la educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal. Entendiendo entonces que la finalidad de la educación no formal es la promoción del perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. Donde lejos de dividir sea una suma que beneficie a la adquisición de conocimientos y al proceso de educación libre y humana.

1.1.2 Arte y educación

Al hablar de la importancia que existe entre el arte y la educación, aunado a la importancia de una educación centralizada en el desarrollo del humano; Alma Dea Michel y Alejandra Ferreiro justifican que la finalidad del arte en la educación no se trata de la creación de una obra de arte, sino del proceso, la experiencia artística vivida, que moviliza las capacidades creativa y expresiva de los estudiantes y abre su horizonte de expectativas (les deja entrever un mundo más allá de lo conocido, más allá de sí mismos, que transforma su mirada de lo habitual y multiplica las perspectivas). En ese sentido no se debe confundir la educación artística con un producto, si no como un proceso que permitirá tocar el lado más humano del individuo, pues la función debe ser expresiva, libre y lúdica.

Según H. Read encontramos tres enfoques diversos del arte y educación, aquellos que van con la finalidad de *educar por las artes, en las artes y para las artes*, si bien los enfoques van orientados a diversos productos, no podemos dejar de lado que los tres al ser abordados desde el arte miran constantemente al sujeto-aprendiz como humano y que tratan de elevar las potencialidades de éste durante cualquier proceso educativo artístico.

Al reflexionar en el hecho de una educación por y para las artes, tal y como lo menciona Greene (1980) la educación no debe confundirse con la escolarización, en las artes, educación es una iniciación a nuevas maneras de ver, oír, sentir y moverse, es decir se vuelve en una parte integral del desarrollo de la persona, de su desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo. (p.34)

Al respecto Katya Mandoki (1991) menciona que la importancia de la educación en las artes no es el ingreso a una clase cultural determinada sino lo que se trata es de ejercer la facultad de la sensibilidad, de poder juzgar y reconocer aquello que atañe a la sensibilidad, de ser receptivo de estar abierto a reaccionar y entender mejor cualquier situación (p.5)

El arte en la educación entonces nos habla de otras maneras de concebir a la educación, prevaleciendo bajo la misma concepción de ver al individuo como un ser propositivo y creativo por naturaleza, guiado a aprender por exploración y por interés, permitiendo el uso de las artes como una forma diferente de abordar la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces hablamos que las artes nos sólo se limitan al abordar contenidos que tengan que ver con el analizar y sensibilizar respecto al arte, sino que se trata de una manera nueva de enseñar a vivir. En palabras de Dewey, el arte es una experiencia que vivifica la vida.

1.2 Educación Especial y Educación Inclusiva.

La educación en todas sus modalidades, pretende atender a toda su población sin discriminación ni exclusión a manera de prepararlos para que sean agentes productivos ante su sociedad, justo en este marco y ante la necesidad de atender a toda la población se tiene el surgimiento de la Educación Especial (EE), esta se entiende dentro del ámbito de la educación para la Diversidad, como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre el centro escolar (Puigdemívol, 1998).

1.2.1 Educación Especial.

Según la LOGSE² las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en relación con la idea de la existente diversidad de los alumnos, se concreta en la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente”. También se considera la EE como diversificadora de la respuesta educativa según las necesidades individuales de cada alumno.

Atendiendo a los diferentes ámbitos desde donde se estudia y trabaja sobre la EE podemos considerarla según José Pinto Castro (2001) como:

*“El conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los individuos.” (p.5)*En cuanto a esto Luque Parra menciona (s/f) que

¹ Ley Orgánica General del Sistema Educativo

todo el alumnado en general tiene necesidades educativas derivadas de sus propias individualidades e historias personales, por lo que ese término de necesidad educativa hace referencia a aquello que cualquier persona precisa para tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, etc., propios del grupo social en el que está inmerso y en el que ha de integrarse como persona (p9).

De acuerdo a lo anterior Pinto Castro menciona que se pueden clasificar las tipologías de alumnos/as con NEE que se asocian a: discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, de sobredotación intelectual, graves trastornos del desarrollo, etc. El origen de estas diferencias puede ser muy amplio, abarcando discapacidades de origen psíquico, motor o sensorial, capacidades o talentos superiores a los de la mayoría; y desigualdades sociales.

Si algún matiz importante tiene el término Educación Especial (EE) es el de su positivización y operativización, no centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la discapacidad, dificultad o patología, sino en la individualidad de la persona y en la respuesta educativa. Como se ha precisado (Luque y Romero, 2002). La EE no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca la adecuación del sistema educativo al niño que las requiere y dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades como las del resto del alumnado, en la medida que los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al individuo como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo.

Dentro de algunas corrientes pedagógicas actuales, se citan cuatro principios básicos sobre los cuales se enmarca la EE estos son:

- La normalización implica que en lo posible la persona con EE debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad; esto no significa negar sus condiciones, sino tender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, teniendo presente que solo en los casos necesarios podrá recibirla en instituciones específicas.
- La individualización que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica. (adaptación curricular, metodología especial, etc.)
- La sectorización responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el alumno con EE vive y se desarrolla. Es decir, instrumentar los medios para que se preste servicio aun cuando no existan en el lugar instituciones específicas.
- La integración que se desprende del principio de normalización, en cuanto a que en la utilización de los dispositivos de la técnica y de la organización de los servicios sociales, procurará que los alumnos con EE reciban la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada.

Sin duda alguna los Centros de Educación Especial, siguen siendo factores de segregación, han mal entendido el concepto de educación especial y éste lo han llegado a confundir con una atención educativa de manera exclusiva, mermando el proceso de socialización y pausando el objetivo primordial de la Educación que se refiere a la inclusión.

1.2.2 Centros de atención de Educación Especial.

La sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que se considera como persona *normal*. De manera llana se ha concebido *normal* a una serie de atribuciones y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. A lo anterior Gofman (1963, p.45) afirma que cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o *anormal*.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individualidades de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, etcétera).

Las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato según el tipo de discapacidad, Frampton y Grant (1957) mencionan al respecto:

Las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y fueron de las primeras en que se empezó a brindar educación; la sordera fue considerada un defecto y quienes la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban algún tipo de problema físico evidente, eran vistos con repulsión; quienes tenían discapacidad intelectual, fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución.
(p.50)

Durante la Edad Media la primera institución que actuó respecto a las discapacidades, fue la Iglesia Cristiana, que con una visión de compasión y caridad miró a las personas con alguna diferencia clasificándolos como

sobrenaturales, pensando que estaba enfermos. Su manera de intervenir fue con la creación de hospitales y casa para alojarlos, con el pretexto de intervenir y curarlos puesto que su malestar derivaba de contenidos demoniacos (Puigdemívol, 1986).

En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la concepción de la discapacidad un tanto distante a lo que se tenía por la iglesia, y gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para las/los niñas/os sorda/os y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Algunos de estos ejemplos por mencionar, serían según Puigdemívol en Toledo (1981) la educación de doce niños sordos bajo el método del monje español Pedro Ponce de León, quien es considerado como el pionero de la Educación Especial, entendida como la *práctica intencionada* de educar a niños con discapacidad.

Para personas sordas se desarrollaron técnicas como las de Rampazzatetto y Francisco Lucas quienes utilizaban letras de madera; mientras que Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; Pierre y Schonberger utilizaron letras móviles y Weissemburg empleo mapas con relieve para la enseñanza de geografía.

La primera escuela pública fue para niños sordos, instituida en Francia impulsada por el abate francés Charles-Michel de L´Epeé. Mientras que para los ciegos, la primera enseñanza institucional se promovió en éste mismo país por Valentín HaÜy.

Mientras tanto en el siglo XIX se crearon internados llamados *asilos-hospitales* donde prevalecía el punto de vista médico, y bajo la pedagogía desarrollada por Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el **apóstol de los idiotas**, se daba *atención especializada* a personas con discapacidad. En esto centros, las personas con discapacidad eran consideradas pacientes, y su atención concebida como entrenamiento y terapia. Al respecto Toledo (1981) nos

dice que la recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos. (p.78)

Cabe resaltar que en México ya se trata de dar respuesta éstas necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la Educación Especial con la fundación, en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde, La Escuela Nacional de Ciegos³

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Ésta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos, por lo cual una atención especializada que implicaba: una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín, 1990, p.235).

La Escuela Especial “fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia limítrofe o baja” (Gearhearth y Weishahn, 1976, p145). De ésta manera se crearon escuelas según el trastorno o peor aún de acuerdo con el diagnóstico. Ésta aparente solución, encontró su aceptación por parte de la sociedad debido a que ponía en ventaja a las personas con discapacidad, al respecto Toledo (1981) habla de éstas ventajas, como lo fueron:

- La adaptación de edificios a sus necesidades.
- Elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- Conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.

³ Para ampliar información sobre éste punto se puede consultar a Camarillo (1991).

- El respeto al ritmo de enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- Protección de niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares.

Aunque con el tiempo, estas escuelas especiales mostraron algunas limitaciones:

- Solo se desarrollaban en ciudades grandes.
- Al egresar de las escuelas no lograban consolidarse en la sociedad, al nunca tener contacto con gente sin discapacidad.
- Como no siempre podrían estar protegidos, debían entender que eran diferentes.
- Se seguía usando y actuando bajo el modelo médico.
- Se cuestionó la cuestión de segregación vivida en éste tipo de complejos educativos.

En síntesis, se puede afirmar que las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis de la necesidad, de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

1.3 Educación Inclusiva.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la atención de la discapacidad, que se puede denominar corriente normalizadora. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. Wlof Wolfensberger (1972) define la normalidad como la

utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona. (p.25) En el caso de México podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora, desde mediados de la década de los sesenta y que hasta la actualidad ha logrado avances notables.

1.3.1 Educación como Integración e inclusión.

Esta normalización en un principio se limitaba a la *integración social*, es decir, los esfuerzos realizados al principio eran integrar a las escuelas y/o centros sociales regulares⁴ a personas con discapacidad, pero no se tenían las adecuaciones pertinentes para generar los encuentros sociales que permitieran el dialogo y convivencia entre diversos individuos, así mismo la poca capacitación de los docentes, sumando la falta de adecuaciones curriculares y la falta de capacitación de los educandos asevero esta medida, teniendo así una fallida integración social pues no resultaba suficiente ya que se seguía segregando a la población. Ante esta problemática se tuvo que replantear la idea de normalización, y es donde tenemos el surgimiento de la llamada Educación Inclusiva.

Sin duda resultará interesante hablar de educación inclusiva como una educación especial, pero no definiéndola en términos que hacen referencia a una atención especializada dirigida hacia algún sector de la población caracterizado por tener alguna distinción llámese: discapacidad, trastornos y/o síndrome, sino que se trata de una educación con valor especial por el hecho de ser un acto de formación humana o bien como lo menciona Zapata Martínez (2004):

⁴Entiéndase como "regulares" los centros que atienden a personas que no tiene ningún tipo de discapacidad, trastorno o síndrome.

La educación inclusiva es especial...debido a que es tarea de valor. Educar de modo inclusivo a niños o jóvenes es faena especialmente valiosa, porque, sin duda, es tarea creada para dejar aprender y pensar a estudiantes especialmente respetables. Todo estudiante merece atención y respeto especial, justo el que corresponde a su unicidad o singularidad. Los estudiantes de todos los ciclos y ámbitos educativos son únicos, cada cual. Su singularidad es lo propio de sí. Todo ser humano es singular. Aquí vale hacer un excursio para apuntalar que debido a la singularidad de todo ser, puede hablarse de la similitud entre los humanos de distintos tiempos y espacios, pero también, de su diferencia – que no diversidad graduable. La diferencia se hace legible en modos de ser, pensar, sentir y, vivir, cada cual propiamente excepcional. (p.324)

De lo anterior pienso que es más fácil trabajar con la diferencia como un agente que (si es bien utilizado) nos permitirá generar encuentros sociales que enriquecerán la formación humana de cada sujeto, puesto que todos tenemos algún tipo de diferencia con respecto a los demás, eso que Zapata menciona como singularidad, y que sin duda nos distingue más no nos excluye de los demás miembros de la población, esto es que cada individuo es diverso y por ende no debe existir segregación en el trato que se les brinde, pues tal como lo menciona Freire <<existen culturas (individuos) distintas, que se completan con las otras>> es decir, la diversidad favorece a crear mayor conocimiento a crear comunidad.

En suma, la educación inclusiva se encamina a atender a la diversidad, erradicar el fracaso escolar y dar un enfoque educativo capaz de abordar las inquietudes y expectativas que el alumnado demanda, todas ellas contribuyentes a la mejora educativa, lo que nos lleva a analizar aquellas herramientas educativas susceptibles de ser transferidas a los centros de Educación con objeto de mejorar la práctica educativa y la acción docente.

Una de las características esenciales de la escuela inclusiva es el sentido

de cohesión de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Esto exige la necesidad de atender al alumnado sin segregación ni exclusión del grupo.

Para Booth y Cols (2006, p.87) la inclusión en educación significa:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales.
- Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños.
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos.
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades.

- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad.
- Poner en marcha los valores inclusivos.

1.3.2 Estrategias didácticas para la inclusión.

Los sistemas educativos desarrollan distintas estrategias para dar respuesta y atender a la diversidad del alumnado, unas estrategias que muchas veces desembocan en una enseñanza adaptativa y que se sustenta en dos ideas básicas:

- La escolaridad obligatoria, el sistema educativo establece una serie de objetivos de experiencias y de aprendizajes que deben garantizarse para todos los alumnos sin excepción, en la medida que se consideran esenciales para su adecuado desarrollo y socialización en nuestra sociedad.
- Para que todos los alumnos alcancen, o la mayor parte de ellos, alcancen los objetivos establecidos y realicen los aprendizajes previstos es necesario proceder a una diversificación de los procedimientos y estrategias instruccionales en función de sus características individuales.

Las adaptaciones curriculares son objeto de reflexión y cambio, ya que llevan implícito barreras que favorecen a la desigualdad. En este sentido Echeita (2006) "(...) una primera barrera es, sobre todo, mental en la medida en que para la mayoría de la personal adaptación es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos" (p126).

Es cierto que en algunos casos lo sujetos deben ser atendidos mediante estas medidas, pero también es cierto que no debería serlo sin antes haber intentado agotar la vía contraria, es decir, la del enriquecimiento de las condiciones escolares que van a interactuar con los alumnos en cuestión.

La transformación de las aulas en verdaderas aulas inclusivas lleva implícito un cambio sustancial desde diferentes ámbitos educativos. Atender la esencia de la inclusividad y al cambio cualitativo que supone en la comunidad educativa para todos, es en los que se sustentan las Comunidades de Aprendizaje, cuyo principio de actuación consiste, en respuesta a lo anteriormente mencionado, en que antes de adaptar (si ello quiere decir reducir, eliminar o abandonar la expectativa de progreso y de éxito para algunos alumnos), se ha de probar e implementar con todo y con todos los medios a nuestro alcance, el enriquecimiento del quehacer docente tanto como sea necesario para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Las escuelas inclusivas ponen especial énfasis en la construcción de la comunidad. Es un requisito indispensable conocer y tener idea de lo que significa comunidad para poder trasladarlo al centro educativo. Flynn (1989) lo conceptualiza de esta forma:

Para responder a la llamada comunidad, necesitamos comprender de algún modo qué es una comunidad, (...) Creo que una...auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para "divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás (Stainback, 1999, p. 23)

De acuerdo con Stainback (1999, p. 27) "Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos o sociales, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él".

El apoyo en el aula ordinaria se sustenta en que las necesidades que presentan algunos alumnos se satisfagan en el ambiente natural de la clase, uno

de los principios en los que fundamenta la educación inclusiva. Al respecto Stainback (1999, p.27) exponen algunos puntos esenciales en referencia al apoyo en el aula ordinaria: Fomento de las redes naturales. Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo (...) las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos (...) se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes (Villa y Thousand, 1988):

Adaptación del aula.

Capacitación. (...) el maestro constituye la fuente primordial de apoyo, solución de problemas y divulgación de información. En el aula inclusiva (...) su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.

Fomento de la comprensión de las diferencias individuales. En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Un enfoque adecuado para lograr la comprensión y el respeto de la diversidad consiste en realizar actividades y proyectos que promuevan la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

Flexibilidad. Quienes trabajan en las escuelas y aulas inclusivas reconocen que no existen respuestas simples y universales a los problemas (...) Por eso un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. La flexibilidad a la que nos referimos aquí no supone una carencia de estructura ni de dirección, sino la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

Uno de los referentes del apoyo educativo en las aulas inclusivas se caracteriza por recibir el apoyo en el aula ordinaria. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas o técnicas especializadas para tener

éxito educativo o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general; esto significa que el servicio de apoyo es traído al alumno sin romper el ciclo educativo del sujeto/grupo. Por tanto, la atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

En México las estrategias en la educación formal consistieron en establecer apoyo en el aula de un *especialista* que siga el proceso del alumno, en su mayoría estos especialistas son psicólogos educativos, clínicos, o pedagogos. Pertenecientes a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)⁵. Aunque pudiese pensarse como una estrategia que permite un apoyo tanto para el docente como para el alumno que la recibe, todo vuelve a ser contraproducente, debido a que:

- Los niños siguen siendo etiquetados, pues el seguimiento se realiza de manera personalizada, y aunque (en el mejor de los casos) ambos trabajan en el aula con los demás alumnos, se hace notoria la ayuda especializada ya que el maestro de apoyo se encuentra lado a lado trabajando en clase con el alumno, sin involucrar a sus compañeros en el proceso del niño.
- Sólo se cuenta con 1 o 2 apoyos para atender a toda la población de la institución (que en ocasiones rebasa los 300), siendo insuficientes para darle un mayor seguimiento a los alumnos.
- Se sigue tratando a los alumnos bajo el modelo médico, donde los alumnos son pacientes y estos deben ser tratados y recibir algún tipo de terapia para su rehabilitación.
-

⁵ Para mayor información consulte

http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf

Esta estrategia se ha quedado solo en la intención de regular la atención de los niños en el aula, pues como se hizo mención anteriormente los alumnos solo se quedan en la integración, más no en la inclusión. A lo anterior sumándole, la falta de infraestructura para el libre tránsito y acceso de todo el alumnado, la falta de personal docente especializado en el diseño de estrategias para el aprendizaje inclusivo, así como la falta de material y adecuaciones en los libros de texto, y contenidos curriculares, hace que las estrategias se queden en solo intenciones, interrumpiendo y en ningún momento consolidando la educación inclusiva. Situación que, en ámbitos de la educación no formal, no se ha asomado, ni mucho menos generado algún tipo de estrategia en favor de la inclusión, lo anterior nos obliga a mirar hacia otras disciplinas que trabajen con la parte humana en toda su extensión, que desarrollen y potencialicen las capacidades de cada individuo, como lo son el caso de las artes.

CAPÍTULO II.
ARTE Y
DISCAPACIDAD.

“Si las personas pueden vivir juntas, también pueden bailar juntas”

García, 2015.

2.1 Arte y discapacidad

Al hablar de *arte* y la función de ésta, hacemos referencia a Maxinee Greene cuando nos dice que “...las artes son una iniciación a nuevas maneras de ver, oír, sentir y moverse”. Puesto que su función (debería ser) se centra en la exploración; en que el individuo experimente lo que es darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones en pintura, barro, movimiento, sonido. Permite muchas maneras de expresión, muchas maneras de aprender una habilidad, muchos modos de dejar huella en el mundo”. (p.25)

2.1.1 El arte para las personas con discapacidad.

Todo arte permite darles forma a nuestros pensamientos <<aspecto comunicativo>>, pero antes de esto, será el arte la misma en cargada de tocar la parte más sensible del ser humano <<aspecto expresivo>>, dejándole experimentar su propia libertad del ser <<aspecto creativo>>. En la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. Si bien se parte de que el objetivo de la educación es conducir al conocimiento íntegro del ser humano para que, desde ese conocimiento el individuo pueda interactuar, construir y aportar su sociedad, entonces el uso de la educación artística/estética permite con gran ventaja promover este objetivo. Tal educación artística/estética tendrá como alcance:

1. La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;

2. La coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre sí y en la relación con el ambiente:
3. La expresión del sentimiento en forma comunicable;
4. La expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecería parcial o totalmente inconscientes.

Es decir, se vuelve en una parte integral del desarrollo de la persona, de su desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo. A lo anterior Alicia Molina, maestra y escritora, reitera al arte se concibe como una experiencia crucial en el desarrollo del ser humano. Para ella, el arte tiene la finalidad, por parte del artista, de decir lo que escapa a la expresión conceptual: su propia individualidad, mientras que, por parte del espectador, el arte transforma. De esta manera, la autora plantea al arte como un proceso de comunicación que vincula a dos subjetividades diferentes de una manera que al lenguaje conceptual le es imposible hacerlo.

Esta subjetividad radical que expresa el arte se convierte en una vía de comunicación que derriba nuestros prejuicios. El arte nos une como lo hace la cotidianeidad, pues “nada hay tan efectivo para derribar nuestros prejuicios como la convivencia cotidiana con quienes han sido etiquetados como diferentes. Es el trato de todos los días lo que nos permite descubrir que, más allá de las diferencias, hay semejanzas e identidades esenciales que nos ligan y nos obligan a la colaboración, la solidaridad y la sana interdependencia.” (Molina, p.18).

Esto es que el arte sirva a fines no solo de la realización de productos artísticos tangibles, sino que funcione como un medio de comunicación *universal* que permita el acercamiento y vínculo de todos los agentes que componen una comunidad. Así mismo permitir este acercamiento favoreciendo la pluralidad de personas, sin prejuicios, ni distinción, encontrando en las artes una manera de comunicación entre individuos. Dejando a un lado las etiquetas y sintiéndonos humanos dotados de peculiaridades y particularidades que nos definen y nos dan identidad. El primer paso es cambiar la visión que se tiene de la persona

discapacitado/a, si bien no podemos olvidar, ni dejar de lado, sus disfunciones (físico-motoras, sensoriales, intelectuales, etc.) hay que tratarlo ante todo como persona.

En esta línea podemos citar propuestas como la de Molina su obra *Todos significa todos*, plantea que el arte y la cultura son medios especialmente útiles para ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad. En su obra, encontramos un interesante ensayo que reflexiona sobre el caso específico de la exclusión que viven las personas con discapacidad en el ámbito cultural y artístico; así mismo, una serie de dinámicas, ideadas por Carmina Hernández, ilustradora y grabadora, propuestas para sensibilizar y facilitar la interacción entre grupos de niños con y sin discapacidad que se enfrentan, por primera vez, a la experiencia de trabajar y crear juntos.

La intención de Alicia Molina es reflexionar sobre los mecanismos sociales que excluyen a las personas con discapacidad de la vida social y de construirlos para encontrar estrategias que incluyan. Para esto, plantea tres retos que se deben de encarar en el ámbito artístico y cultural: generar y difundir en todos los espacios sociales una cultura de aceptación; dar acceso a las personas con diferentes capacidades al arte, y ofrecer a las personas discapacitadas la oportunidad de explorar lenguajes artísticos y desarrollar sus talentos mediante el arte.

Si bien se piensa en el desarrollo de las artes con un fin terapéutico con miras hacia la parte psicológica o con fines de rehabilitación, parece una situación confusa, ya que de acuerdo a lo mencionado en capítulos anteriores y al darle una mirada desde un enfoque psicológico más que artístico como lo hace la *danza terapia*, me atrevería a decir que se regresa al enfoque médico, donde se piensa en el arte como una herramienta que genere y trabaje con la expresión del humano, olvidando así que el arte no solo sirve a lo expresivo, sino a también a lo comunicativo y sobre todo lo creativo.

Al hacer especial énfasis en el acercamiento al arte con miras hacia el desarrollo creativo y no al terapéutico, existe la posibilidad de que al explorar su sensibilidad humana creativa-expresiva-comunicativa, se puede beneficiar al sujeto de manera cognoscitiva y psicológica, pero no quiere decir que su práctica se centre en generar cambios en la persona, mucho menos a analizar su comportamiento, evitando se le mire al humano como un paciente que recibe una *ayuda*, porque entraríamos en el tema central de saber quién ésta capacitado para generar y conducir éste tipo de *arteterapia*: un artista, un profesional de las artes o un psicólogo.

Es aquí donde reafirmamos que la labor del profesional de arte está obligado a generar esas experiencias artístico-estéticas por medio del estímulo del lado creativo de cada humano, el cuál es infinito en medida de la pluralidad de agentes que se retroalimenten, dado la convivencia de estos en un determinado tiempo-espacio.

2.1.2 El arte como medio de inclusión.

En el ámbito del arte se ha producido un giro hacia lo social. Los nuevos conceptos de inclusión cultural, museología social, Patrimonio accesible y prácticas artísticas colaborativas han impulsado la aparición de proyectos de arte y de educación que trabajan en el contexto de la discapacidad. Además, en los últimos diez años en museos y centros de arte se han creado programas dirigidos a públicos con discapacidad, cuya meta es hacer la cultura más accesible.

Lo anterior ha permitido una presencia mayor de personas con discapacidad en las instituciones culturales. Sin embargo, al estar específicamente orientados a las personas con discapacidad, el tipo de

participación que ofrece genera nuevas burbujas excluyentes dentro de los centros de arte. Conscientes de esta situación, los departamentos de educación de los museos están buscando nuevas estrategias para apoyar la inclusión real de las personas con discapacidad en la sociedad.

En el arte contemporáneo, el interés por lo participativo y/o colaborativo favorece que muchos creadores actuales encaren su trabajo transversalmente, es decir, como la unión de sus propios intereses con las necesidades de los contextos comunitarios. El compromiso social y el activismo son los rasgos esenciales del nuevo arte colaborativo, el cual desarrollaremos como un subtema posteriormente.

La práctica artística y su expresión de la subjetividad permiten que la diferencia tenga un valor positivo. Vivimos en un momento de descubrimiento y apreciación de las producciones artísticas realizadas por las personas con discapacidad (o por lo menos, es lo que se aparenta). La mirada contemporánea nos permite valorar estética y conceptualmente obras que han sido concebidas desde percepciones inusuales, el arte contemporáneo es el marco ideal para la participación, la formación y, en particular, para la difusión de las personas con discapacidad interesadas en lo creativo. Para nuestra cultura, la presencia de estas creaciones singulares, que se incorporan cada vez más en el ámbito artístico, es un enriquecimiento singular.

Las entidades del ámbito de la discapacidad entienden que el arte es una herramienta potencial para la inclusión social. Y también una posibilidad para impulsar el cambio en las organizaciones y los profesionales, que necesitan de una gran creatividad. Podríamos señalar de acuerdo a Robledo Sánchez-Guerrero (2015, p. 43) que existe un doble interés que se subsume en uno: el del

arte hacia la discapacidad y el de la discapacidad hacia el arte. Desde esta dirección biunívoca surgen múltiples proyectos que amplían los servicios ofrecidos a las personas con discapacidad y su entorno.

A continuación, se muestran algunos ejemplos en México de los formatos emergentes en arte e inclusión. Esta breve selección de proyectos sirve para entender los modos posibles de participación. Solo se presenta un proyecto en cada apartado para dar una panorámica sencilla del conjunto.

a) Participación como público a través de una oferta de programas accesibles en los museos y centros de arte.

Las instituciones culturales, públicas y privadas, interesadas en ampliar el tipo de público que tradicionalmente asiste a sus espacios. El interés de la sociedad por la diversidad se manifiesta a esta apertura. También las políticas sociales son más exigentes con los servicios comunitarios en materia de accesibilidad. El giro colaborativo proveniente de la creación contemporánea y de la educación inspiran los conceptos de museología social y de patrimonio accesible. En este contexto, agentes locales dentro de las propias instituciones apuestan por innovar a través de nuevos programas. En México podemos citar:

UNIVERSUM, MUSEO ACCESIBLE

Universum se encuentra a la vanguardia en materia de inclusión y accesibilidad, por lo que ha sido reconocido como un *lugar accesible* en la página electrónica de AKTIVA-MX una empresa creada por personas activas, usuarias de sillas de ruedas, podríamos resaltar dentro de sus acciones se encuentran:

- Préstamo gratuito de sillas de ruedas para visitar el museo
- Cajones de estacionamiento exclusivos para personas con discapacidad
- Rampas de acceso al museo

- Elevador y rampas para traslado dentro del museo
- Oruga salva escaleras para sillas de ruedas
- Cédulas y folletos en braille*
- Baños accesibles en cada nivel del museo
- Anfitriones capacitados para adaptar los contenidos de las exposiciones al público con necesidades especiales
- Exención de pago para los adultos mayores
- Visitas guiadas en Lengua de Señas Mexicana

b) Participación en programas de formación artística profesional.

La formación artística de calidad de las entidades del ámbito de la discapacidad. Hay pocas opciones para desarrollarse profesionalmente en el campo del arte relacionadas con las personas con discapacidad. Salvo algunos programas ocasionales, apenas hay oferta.

Compañía teatral Seña y Verbo

Bajo la dirección de Alberto Lomnitz y un grupo de colaboradores reunieron a un grupo de 80 sordos aproximadamente, realizando una suerte de curso propedéutico a fin de seleccionar a los posibles actores, quedando al final un grupo de diez, de los que se dividieron en dos elencos para montar sus dos primeras obras: “La fiesta del silencio”, una puesta en escena de Enrique Singer, para niños y niñas, y “La representación o los peligros del juego” de Hugo Hiriart.

De ésta misma compañía en 2008 con el apoyo del FONCA: México en escena se inicia el proyecto “Manos a los estados”. Un proyecto de teatro comunitario, que involucra a la comunidad de sordos, las instituciones culturales, la comunidad artística y el público de la región en el interior de la República Mexicana para el desarrollo de la comunidad de sordos mediante el teatro. Hasta la fecha se han creado cinco compañías en

Culiacán, Torreón, Guadalajara, Aguascalientes y San Luis Potosí. Tras esto se pudo organizar el Primer Festival de Teatro de Sordos en 2012 con su segunda emisión en este 2014.

c) Participación en el mercado del arte.

Ciertos centros de arte y coleccionistas han volcado su interés en artistas poco conocidos en el mercado del arte. Si bien es una tendencia muy arraigada en Europa y en Estados Unidos, fundaciones y entidades organizan exposiciones que reúnen la obra de creadores con discapacidad. Estas colecciones se califican como piezas outsiders. Aun así, en los últimos años se ha producido una apertura importante, al reunir a artistas con y sin discapacidad con temáticas comunes. Los comisarios parecen interesados en relacionar arte y diversidad y difuminar los límites con los considerados artistas profesionales, Este tipo de exposiciones abre la posibilidad de diálogo entre los artistas y resulta un formato mucho más inclusivo que el tradicional.

Asociación de Pintores con la Boca y el Pie (APBP)

La APBP está formada por 800 artistas de 74 países de los cinco continentes, de los cuales México es la nación con más miembros: 48. El talento mexicano está representado por pintores de Sinaloa, Sonora, Jalisco, Oaxaca, Michoacán, Estado de México, Distrito Federal, Hidalgo, Morelos y Guanajuato. El presidente de ésta asociación es Eros Bonamini. Cabe resaltar que los connacionales becados por la organización reciben apoyo de la oficina de la APBP en México para ingresar a las mejores escuelas profesionales de pintura, entre ellas la de San Carlos.

Su muestra más reciente de trabajos, se llevó a cabo con cien artistas de veinte nacionalidades diferentes que tienen en común la pasión por la pintura, el espíritu creativo, las ganas de vivir y triunfar a pesar de su imposibilidad para crear con las manos, presentaron la exposición

“Cuando la boca y los pies son manos”, integrada por doscientas pinturas realizadas en diferentes técnicas en el Museo Interactivo de Economía (MIDE). Los cuadros son símbolo del valor con el que se enfrentan las situaciones adversas y de todo lo que se puede lograr con voluntad. Siendo esta la segunda ocasión que la organización presenta su trabajo en México.

De la selección destaca el óleo al estilo cubista En el estudio de Eros Bonamini; Mujeres balinesas y Calle en Nueva York de Arnulf Erich Stegmann, fundador y primer presidente de la APBP; y los bodegones de Gerardo Uribe, pintor mexicano y miembro la asociación.

El número de creadores que participaron en la muestra se incrementó a más del doble con respecto de la realizada en 1994, en la cual el Centro Cultural San Ángel albergó 175 obras de 35 pintores de todo el mundo.

d) Participación en talleres artísticos en espacios culturales.

En la búsqueda por la inclusión se han generado muchos prototipos. Desde actividades de ocio para personas con discapacidad en centros culturales públicos hasta nuevos espacios abiertos a públicos diversos. La meta es promover la convivencia entre personas que normalmente no habitan los mismos contextos.

An-danzas Danza para grupos con habilidades mixtas:

La Danza para Grupos con Habilidades Mixtas un proyecto artístico educativo, de danza contemporánea fundado en 2003, en la Escuela Nacional de Danza en la Ciudad de México, dirigido por Leticia Peñaloza, en el que la inclusión no es sólo un deseo o una buena intención, es una realidad en la que se forman y se complementan los grupos y donde las personas encuentran un medio de expresión a través de la danza.

El proyecto en su conjunto se centra en tres áreas principales:

1. Cursos y talleres abiertos.
2. Cursos de formación docente.
3. Presentaciones públicas.

Las actividades incluyen una variedad de cursos y talleres, así como, producciones y presentaciones artísticas en diferentes localidades de la República Mexicana como: Ciudad de México, Cuernavaca, Morelos, Aguascalientes, Otumba, Estado de México, conferencias en Washington, DC y participación en el International Bay Area Deaf Dance Festival.

Los programas educativos que se ofrecen incluyen:

Cursos y talleres que promueven el acceso a la danza a personas con y sin discapacidad, desde: clases en escuelas, centros de rehabilitación, Centros de Atención Múltiple, diversas instituciones sociales y culturales, cursos continuos, clases abiertas, clases magistrales, intercambios académicos, cursos intensivos, conferencias, entre otros, programas de formación docente que incluyen cursos intensivos especializados, la materia en la Licenciatura en Educación Dancística de La Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” y el Diplomado en Formación Docente avalado por la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA.

Los cursos, talleres y diplomados, pueden ajustarse a las necesidades de los grupos u organizaciones que los requieran.

Por los ejemplos anteriores, se aprecia el surgimiento de experiencias y de transiciones en cuanto a la participación de la población con discapacidad en la cultura, va en concordancia con la aparición del tema común de la reivindicación de sus derechos humanos y de la plena ciudadanía en vías de una

sociedad que aspira a ser democrática. Un evento relevante fue la declaración en 2006 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), siendo el primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI de la ONU y el primero de carácter vinculante a nivel internacional. En este importante documento se declara que el arte debe ser un bien común y forma parte de los derechos económicos, sociales y culturales, al reconocer el derecho de las personas con discapacidad a participar en igualdad de condiciones con las demás y considera importante el desarrollo de su “potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también en el enriquecimiento de la sociedad”, en este caso aplicable a la práctica escénica contemporánea. Teniendo así un acto de arte comunitario, donde se construye desde los agentes que intervienen y se relacionan en determinado contexto.

2.1.3 Arte comunitario.

El arte comunitario, así como los estudios académicos sobre la materia, empezaron a desarrollarse en el mundo anglosajón y en el norte de Europa desde finales de los años sesenta, conectados a la concepción activa y participativa del arte y a conceptos como “democracia cultural”. Entre finales de los ochenta y principios de los noventa, se produjo una convergencia entre la tradición del arte comunitario y las nuevas ideas sobre el arte público, menos atento a la producción de objetos y más en la línea de desarrollar nuevas formas para la implicación y participación del público. Todos los artistas comunitarios, según la pionera del arte comunitario en Gran Bretaña Sally Morgan (citada en Palacios, 2001 p. 199), , “comparten un desacuerdo con las jerarquías culturales, una creencia en la coautoría de la obra y en el potencial creativo de todos los sectores de la sociedad”.

Se sintetizan ciertos puntos expuestos en el artículo de Palacios (2001, pp.199-205) para entender el origen y desarrollo del arte comunitario. A finales de los años sesenta y principios de los setenta se producen una serie de transformaciones que nos dan la clave para comprender la emergencia de nuevos procesos artísticos. Se destacan:

a) El contexto (físico o social) se convertirá en el centro del arte, relegando al objeto autónomo, a la par que el público y su integración en la creación toman relevancia. -En la década de los setenta las prácticas conceptuales, performativas y del arte de acción se desarrollan hacia el activismo político. En esta investigación, el capítulo 3, en el último apartado, ya vimos las características del arte activista, descritas por Nina Felshin (2001, pp. 74-76), que nos resumen el giro que el arte da hacia ese activismo político. El arte activista es procesual, primando el proceso de realización y su recepción por el público; tiene lugar en emplazamientos públicos; toma forma de intervención temporal, generalmente con un carácter performático; emplea técnicas de los medios de comunicación al uso y utiliza métodos colaborativos.

b) Se cuestionan la autonomía artística, el formalismo, el sistema del mercado artístico, haciendo que la obra de arte evolucione a herramienta para el cambio social. Se cuestiona la idea romántica del artista como genio y creador aislado, provocando que muchos artistas se desligaran de su estatus dentro de la élite cultural y vincularan su producción a problemáticas de grupos sociales desfavorecidos que existían en su contexto.

En consecuencia, la obra artística dejó de estar en galerías y museos para situarse en espacios cotidianos. De forma cronológica y atendiendo a artistas que desarrollan su trabajo en Reino Unido y EE. UU. Palacios (2001, pp.199-205) observa la siguiente evolución:

-El trabajo del Artist Placement Group, creado en 1965 por John Latham y Barbara Stevini, se toma como referencia en Reino Unido en la evolución del arte público y comunitario. Bajo el lema “El contexto es la mitad del trabajo”, situaba a los artistas en contextos cotidianos, fuera de la institución del arte, para experimentar como la imaginación del artista acostumbrado a conectar disciplinas, podía ayudar a transformar situaciones problemáticas.

-Los trabajos de artistas reconocidos como Allan Kaprow, Vito Acconci, Adrian Piper o Mierle Laderman Ukeles, realizados en los años sesenta, se ubican dentro de la línea contextual, desarrollando nuevas formas de implicación y participación del espectador en la obra. Sus piezas con un marcado carácter temporal (happenings, videos y performances), plantean ya en estos años una colaboración entre artista, público e instituciones locales.

-En el ámbito del arte público, debido a la creciente sensibilización con el rol del público y la preocupación por la audiencia, se amplía la idea de la obra site specificobras realizadas para un emplazamiento concreto- hacia la percepción del contexto como espacio humano y social, no únicamente físico.

- En los murales callejeros realizados a finales de los años sesenta y principios de los setenta en EE. UU. se puede situar en el origen del arte comunitario en espacio público, produciéndose colaboración entre artistas y comunidades locales.

-El artista conocedor de su entorno, identificaba ciertas problemáticas en colectivos en riesgo de exclusión e implicaba al colectivo en la realización de una obra que reflejara su historia, deseos y situación. Así estos artistas se consideraban “trabajadores culturales” en vez de artistas privilegiados. Observamos aquí la influencia del pensamiento de Walter Benjamin, en su

concepción del “artista como productor”, cuando en 1934 relacionaba la producción artística y la política cultural, que como ya vimos en el capítulo anterior dará lugar, según Foster (2001), al paradigma del “artista como etnógrafo”.

-Las prácticas del arte feminista a principios de los setenta también están en el origen del arte comunitario en EE. UU. Sirva de ejemplo Womanhouse, 1972, en el que las artistas Miriam Shapiro y Judy Chicago junto a un grupo de estudiantes en San Francisco transformaron una casa antigua en una instalación que reflejaba los sueños y los temores de las mujeres.

-En los 90, en EE. UU. surgen las aportaciones teóricas de Suzanne Lacy, Nina Felshin y Mary Jean Jacob, en relación a la convergencia entre la tradición del arte comunitario y las nuevas ideas sobre el arte público de finales de los 80 y principios de los 90, mas dirigido a desarrollar proyectos para la implicación del público, donde los límites entre arte y acción social se disolvían, dando lugar al arte activista.

-Los orígenes en Gran Bretaña del arte comunitario se asocian al desarrollo de las New Towns, las nuevas ciudades construidas tras la II Guerra Mundial. A partir de la idea de la ciudad jardín, se dio importancia a la integración de arquitectura y naturaleza y en su construcción se tuvo en cuenta participación ciudadana, integrando a los artistas en equipo con los arquitectos, urbanistas e ingenieros para la creación de estos espacios públicos. David Harding es el artista más conocido en las New Towns por su trabajo en Glenrothes, en Escocia, a principios de los setenta, que implicaba grupos de estudiantes y de adultos residentes en la elaboración de murales y esculturas en los espacios públicos.

-El poder de transformación social de la educación y la cultura reside en los orígenes del arte comunitario. En los inicios de las prácticas colaborativas, tanto en EE. UU. como en Reino Unido, se incentivó a que

los propios residentes fueran agentes activos en la transformación de su entorno. Estas prácticas promovían la consciencia del potencial del arte como elemento transformativo y como medio de inclusión social, en concreto con jóvenes excluidos del sistema educativo. Palacios (2009, p. 203): “No es posible por lo tanto separar las prácticas de arte comunitario de una intencionalidad fuertemente educativa en su sentido emancipatorio y de herramienta para el desarrollo humano”. La influencia de la pedagogía crítica y el aprendizaje bidireccional de Freire al artista y comunidad son factores importantes.

-Los apoyos recibidos para el arte comunitario y público a partir de 1974 por El Arts Council, tuvieron efectos negativos, ya que el apoyo institucional presionaba para obtener resultados a corto plazo, sin respetar los tiempos necesarios para que artistas y comunidad pudieran trabajar en profundidad.

En la actualidad el término arte comunitario tiene un significado diferente dependiendo del país en que se usa. A la vez que hay términos diferentes como “Arte Social” (“Social Art” en Bélgica) o “Arte Comprometido” (Engaged art), “Arte público de nuevo género” (New genre public art, en los Estados Unidos) y “Arte Participativo” (“Participatory Arts”) para significar Arte Comunitario.

Tras la revisión de sus orígenes vemos que el Arte Comunitario se produce en diversos lugares, pero en cada uno de ellos varían las formas, los enfoques, los objetivos, el equilibrio entre lo social y lo artístico, las motivaciones ideológicas y las relaciones de poder entre el agente que hace el encargo, el artista y el participante, por lo que **Arte Comunitario** parece el término que podría contener todos los demás ya que la palabra “comunidad” es el nexo entre todos estos proyectos, atendiendo a su definición asociada al territorio, al espacio compartido por personas en una convivencia. Según García, entre la abundante divergencia

de términos, optan por “comunidad” ya que consideran que es la preocupación común de todos: “Hay un interés por acercar unas personas a otras, visibilizar diferentes realidades, dar espacio a distintas miradas sobre el mundo en un intento de crear puntos de encuentro que la dinámica social parece tener dificultades para vehicular por sí misma” (2015, p. 53).

De estas posibilidades y para efectos del presente trabajo, favorece la definición que establece Van Erven respecto a lo que considera como Arte Comunitario: “el arte comunitario es en términos sociales, estéticos y éticos, el que emerge de la relación transparente y de beneficio mutuo entre un artista altamente cualificado y un grupo de personas identificadas, no por un problema, sino por su necesidad de expresar su humanidad “ (2015, p.48).

Siguiendo el discurso de Van Erven, todas las personas implicadas en un proceso artístico comunitario se sienten parte del mismo, social y psicológicamente, en ese sentido, el colectivo siente que sus aportaciones se toman en cuenta durante el proceso, al tiempo que pueden observar cómo un artista piensa, trabaja, elige y construye a la hora de hacer el mejor arte posible a partir de sus herramientas y contexto.

Por otra parte el artista se siente implicado con el colectivo al colaborar artísticamente y de forma regular a lo largo de un periodo con personas con las que en otras circunstancias, no hubiera interactuado con tanta intensidad. El potencial transformador del arte comunitario reside en que todas las personas involucradas reflexionan sobre ellas mismas, sobre su vida y sobre cómo podrían imaginarla de manera diferente. Aprenden sobre otras formas de ser y sobre el arte.

Según Kuppers (2013, p. 6), académica, artista y activista de la Cultura de la Discapacidad, en el trabajo de performance comunitario “el objetivo no es sólo crear productos bellos, sino el deseo de dar forma a un mundo más accesible y respetuoso para cada uno de nosotros, un mundo en el que podemos y deseamos vivir”. Al igual que Erven, para Kuppers lo más interesante de las experiencias que se describen como prácticas alternativas críticas y performance comunitario es que son lugares de encuentro entre arte, crítica y política.

En la actualidad ante los nuevos modos de la experiencia estética, se necesitan desarrollar nuevos criterios de evaluación y análisis basados en los efectos que los proyectos artísticos producen en la percepción de la problemática o estereotipo social objeto del proyecto, al tiempo que deben valorar los beneficios que estas prácticas aportan a la sociedad. Van Erben, (en García, 2015, p. 49) se plantea la importancia de que el arte comunitario circule más allá del contexto inmediato en el que fue creado, pero a la vez se plantea la dificultad de cómo convencer a una institución artística convencional para programar algo donde el proceso tiene tanto valor como el resultado; el proceso no se puede encapsular. Para ello el producto del arte comunitario debe estar creado con un lenguaje estético que se pueda comunicar a aquellas personas de la comunidad que participan y a los receptores habituales del arte. A la vez, la forma artística elegida tiene que mostrar a los participantes y aquello que quieren expresar de la forma más potente posible.

Medir la calidad artística de la creación generada por estos procesos participativos es otra problemática arrojada sobre el arte comunitario. Según Palacios (2009, p.208), parte de “los interrogantes estéticos asociados estas obras reside en el desinterés por parte de la crítica de arte tradicional hacia este tipo de prácticas”. Los nuevos modos de la experiencia estética necesitan desarrollar nuevos criterios de evaluación y análisis basados en los efectos que

los proyectos artísticos producen en la percepción de la problemática o estereotipo social objeto del proyecto, al tiempo que deben valorar los beneficios que estas prácticas aportan a la sociedad.

Palacios apunta que es necesario el estudio, la documentación y el análisis crítico de la historia del arte comunitario ya que éste es efímero a la vez que ayudaría a visibilizar los proyectos actuales. De un lado exhibir el producto del arte comunitario más allá de sus fronteras de creación da visibilidad a otras formas de concebir y producir arte, pero el resultado, por querer ser vendible, corre el riesgo de asimilarse a los gustos estereotipados del mercado de arte convencional, con lo que el poder transformador que el arte comunitario tiene, no ya a nivel social, sino dentro del ámbito del arte, al presentar nuevos modos de hacer, puede quedar neutralizado.

El arte entendido como motor de cambio social puede ser un agente movilizador de una comunidad que se quiere viva, abierta, provisional y respetuosa con la diferencia. Para crear un arte afectivo y efectivo son necesarios puntos de entrada en el canon representacional, en las imágenes e historias de la propia comunidad.

Danza Comunitaria

Para el objeto de este informe nos interesa lo que ocurrió en los años setenta en Dartington College of Arts, ya que supuso uno de los espacios que dio difusión de la danza comunitaria. Chris Crickmay, con formación en arquitectura y diseño, además de ser director de la titulación “Art and Social Context” (1978-91), investigó y promovió la práctica y la teoría de las relaciones entre Performance, Improvisación y Artes Visuales en el campo de la danza.

Pero ya unos años antes, se empezaría a gestar en Dartington uno de los focos que impulsaron la danza comunitaria en Reino Unido. Según el coreógrafo Adam Benjamin (2002, p.37-38), en 1973, la coreógrafa y bailarina estadounidense Mary Fulkerson, llegó a Dartington como directora del Departamento de Danza, (donde ya había estado el pedagogo de la danza Rudolf V. Laban en 1937). Fulkerson, que permaneció allí hasta 1985, fue una de las pioneras de la Técnica Release en danza, colaboró en la expansión de esta nueva forma de conectar con el cuerpo y la danza, basada en la imagen mental anatómica para activar el flujo orgánico y secuencial del movimiento, innovando con respecto a la enseñanza tradicional basada en la repetición de unas formas dadas. Este concepto de la danza y la propia visión de Fulkerson defendían que diferentes tipos de movimiento pueden ser considerados danza y no sólo aquellos codificados dentro de un cierto estilo.

Fulkerson (Benjamin, 2002, p. 38) invitó a la bailarina Lisa Nelson y a Steve Paxton, fundador de Contact Improvisación -una de las puertas que hicieron la danza accesible a la diversidad- a enseñar en Dartington. Así se inició Contact Improvisación en Reino Unido, una forma de danza que abrazaba todo tipo de cuerpos y que influyó decisivamente tanto en la danza comunitaria como en aquellos bailarines que ya entonces se interesaban en la inclusión. En 1986 Paxton junto a Anne Kilcoyne fundaron la compañía Touchdown Dance para bailarines con y sin diversidad visual.

En los orígenes de la danza comunitaria los principios de democracia cultural se sitúan en una danza que sea accesible no sólo para los bailarines profesionales, sino para colectivos tradicionalmente no considerados aptos para la danza, bien por su edad, bien por sus capacidades. En este sentido la danza comunitaria aboga por un cuerpo democrático, en su sentido más literal, a la par que abre la danza a nuevos movimientos que también habían sido excluidos: cualquier movimiento podía ser danza.

2.2 Danza Folklórica

“La danza es una de las artes más antiguas de la humanidad, en ella se unen el espíritu y el cuerpo al servicio de la belleza corporal, de la salud, de la inteligencia y del conocimiento” (Murcia, 2000, pág. 24).

El folklore y sus representaciones tienen que ver con la cultura de algún lugar determinado. Han existido varios estudios alrededor del tiempo que han expresado la relación casi inherente entre el folklore y las acciones identitarias del ser humano; el folklor se constituye en una manifestación cultural de un espacio y gente determinados.

2.2.1 Conceptualización.

A través del folklore es posible reconocer los pensamientos, las ideas, las cosmovisiones que tiene un pueblo, además de su forma de vida y sus diferentes expresiones culturales. Por este motivo se evidencia que el folklor cumple con un ejemplo tanto en la construcción de identidad de un pueblo, así como sus consecuencias de la admisión y reconocimiento hacia otros agentes geográficos culturales mediante sus diversas expresiones como la danza la música y el teatro.

Según Raúl Iturria (2006) el folklore es espontáneo, porque sus manifestaciones no se crean bajo un estricto sentido de perdurar en el tiempo o con el objetivo de ser representativos de alguna cultura sino que simplemente ocurren y son popularizadas y transmitidas por el pueblo entre distintas generaciones a través de testimonios orales o de representaciones repetitivas para luego ser objetos de imitación, significación y reconocimiento.

El baile en sus remotos orígenes estuvo vinculado con los rituales religiosos y luego se manifestó como una necesidad social... algunos bailes han estado ligados a actitudes de desenfreno y relajación de costumbres públicas y privadas. La mayoría tienen que ver con alegría

colectiva. Sin embargo, dado que la danza y el baile no son ajenos a la dinámica psicosocial es el significado de los bailes ha cambiado a través del tiempo y sea diversificado en su forma. (Espiraleta, 1989, p.58).

En este sentido la danza folklórica forma parte del patrimonio cultural de una sociedad que se ha desarrollado a través de los tiempos la danza folklórica lleva impregnada gustos ideas y creencias y costumbres del pueblo al que pertenece. La danza folklórica nace de las danzas que tenían la función de expresar y comunicar temas relacionados con los fenómenos naturales y sociales.

Ha sido vista como el puente de desarrollo de creencias, en medio de la cual en conjunto de rituales, festejos, agradecimientos; se ha desarrollado como un ligamento del ser humano con su naturaleza, con su cuerpo, con su sentir. Es por la danza que se logran transmitir y reunir una serie de emociones. (Brugarolas, 2015, p. 17)

Por su carácter esencialmente social, la danza, en cualquiera de sus formas, no puede estar exenta de una intención comunicativa que se plasma en distintos niveles de construcción de significados. Así la danza es un arte espacio-temporal, porque transcurre en un determinado lugar y tiene una duración dada, es asimismo un arte sonoro-visual, ya que no sólo es perceptible en ese doble nivel, sino que armoniza dos ritmos plásticos: el de los gestos, las posturas, los pasos y los movimientos y el de la música, que son los medios de expresión propios de este arte.

Es pertinente resaltar que, en este proyecto, el acento no está puesto en las discusiones y teorías que se orientan a pensar y problematizar la danza

folklórica como arte, sino que nos interesa pensar qué elementos de esa danza devenida arte, pueden servir de contenido a una educación del cuerpo, pero sobre todo que doten de sentidos de inclusión social.

2.2.2 Danza Folklórica y discapacidad

Partimos de las siguientes preguntas para el desarrollo de éste apartado, que sirven como núcleo central de éste proyecto en referencia a la danza y la discapacidad: ¿Cómo la danza folklórica en México ha hecho frente a la discapacidad? ¿Danza o Danza Terapia? Una de las preguntas más controversiales surge cuando personas con discapacidad están en contacto con la danza (sin recalcar que sucede en cualquier tipo de lenguaje artístico). Algo que no ocurre cuando cualquier otra persona se aproxima a una actividad artística.

Si una persona sin discapacidad se acerca a un taller de danza o de pintura, independientemente de su edad o formación previa, lo primero que se pensará es que quiere aprender a bailar o a pintar. En cambio, si una persona con discapacidad se acerca a la acción de bailar o de pintar, lo primero que nuestra sociedad piensa es que va a hacer danzaterapia o arteterapia.

Según lo visto en los apartados anteriores, puedo deducir que este pensamiento arraigado se debe a que es todavía la visión del modelo médico la que impera en nuestros constructos mentales. Seguimos viendo a la persona con discapacidad como un sujeto carente de autonomía que siempre necesita ser ayudado.

En México, se han empleado algunas propuestas que atienden a poblaciones de personas con discapacidad, todas ellas y respecto lo que se desarrolla en éste apartado, refieren a la danza folklórica. Aunque valdría la pena

pararnos a reflexionar las maneras de actuar de éstas propuestas/proyectos, me limitare a describirlas y hacer una pequeña conclusión, ya que el objeto de estudio no se enfoca en el análisis y clasificación de los proyectos que se han puesto en marcha. A continuación, se mencionan algunas de éstas propuestas:

CORAZONES EN RITMO A.C. (Baja California)

Dr. Claudia Luna Garza

Proyecto que se centra en su mayoría a la atención de personas con síndrome de Down. Desarrolla a través de su organización con el apoyo de voluntarios programas que evocan en la muestra de propuestas escénicas de danza folklórica y danza popular. En sus objetivos que se pueden ver en su página <http://www.corazonesenritmo.com.mx/> menciona siguiente:

Objetivos

-Fomentar las actividades artísticas en personas con discapacidad y en situaciones de riesgo a través del programa de talentos especiales, cursos, talleres, seminarios entre otros, para activar el pensamiento creativo.

-Potenciar la capacidad intelectual, física y sensorial de personas con discapacidad mediante las artes.

-Desarrollar eventos artísticos, concursos, conferencias, actividades recreativas y sociales de diversa índole para integrar e incluir socialmente a personas con discapacidad ejerciendo el derecho que tiene al acceso al arte y la cultura.

-Brindar un espacio de oportunidad que le permita disfrutar, gozar, expresar las ideas, emociones y sentimientos a través de la actividad artística.

-Formar artísticamente a personas con discapacidad y en situaciones de riesgo para que se constituya un proyecto de vida.

-Establecer un programa permanente de atención en el área de la música, teatro, danza y artes visuales.

GRUPO ARTÍSTICO DE DANZA “LOS ÁNGELES DE LUCY”

Lucina Rodríguez Rojas

Grupo que surge en el Centro Educativo y Ocupacional Down “Los ángeles de Lucy” A.C. en la Ciudad de Oaxaca. Ha participado en eventos gubernamentales, así como en los Juegos Panamericanos. Su programa principal titulado “Una Guelaguetza Muy Especial” hace muestra de las habilidades que niños con Síndrome de Down desarrollan durante sus clases mostrando así bailes de las regiones del Edo. De Oaxaca en la Plaza de la danza.

TALLER DE DANZA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN CENTRO DE DESARROLLO ARTÍSTICO INTEGRAL – CEDAI / IVEC.

El Centro de Desarrollo Artístico Integral (CEDAI) nace en agosto de 2006 en el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC), como respuesta a la necesidad de un centro especializado, enfocado a la atención de niños y jóvenes con discapacidad; su objetivo inicial fue desarrollar habilidades artísticas en los alumnos a través de diversas disciplinas.

Actualmente, el trabajo en CEDAI se realiza a través de talleres, dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual, que buscan promover el acercamiento a los lenguajes artísticos a través de la exploración y

experimentación de sus distintas disciplinas y herramientas; estimulando la expresión de la creatividad, la producción artística, el desarrollo personal y la integración a la vida cultural veracruzana.

En el área de Danza el taller (hasta el 2013) es dirigido por el Antrp. Camilo Portela Ramón, quien a través de baile popular urbano, pero en especial de la enseñanza de son jarocho intentar fomentar las tradiciones en un grupo conformado por jóvenes con Síndrome de Down. Su método se basa en que los alumnos imiten sus movimientos y después los memoricen.

Al reflexionar respecto a estas propuestas que no son muy difundidas y apoyadas, observamos que todas responden a la necesidad de falta de programas o espacios especializados en la atención de personas con discapacidad, así mismo, todas plasman como uno de sus objetivos que las personas con discapacidad deben ser considerados e incluidos a la sociedad, pero ¿en qué momento se logra esta inclusión a la sociedad si los integrantes de estos talleres son personas exclusivamente con discapacidad? ¿En qué momento seguimos viendo que los talleres sirvan como medios de ayuda a personas con discapacidad? ¿en qué momento la danza solo se limita a la imitación de movimientos y cuantas veces nos centramos en trabajar única y exclusivamente con algunas discapacidades o síndromes? Lo anterior nos obliga a pensar qué propuestas miran a la danza como objetivo y a su vez como el medio; el medio que sirva para generar encuentros sociales, la danza como medio para comunicar, para relacionar y para incluir, sin olvidar que inevitablemente trabajamos hacia la enseñanza de un lenguaje artístico.

2.2.3 La danza folklórica como medio de integración e inclusión social.

Parece que cualquier tipo de actividad artística en la que participan personas que tradicionalmente han estado excluidas de los circuitos del arte, pasa necesariamente por mejorar la vida de las personas implicadas y de promoción de la autonomía, y que aprender arte o realizar obras de arte con calidad no es asunto de ellos.

Brugarolas.

Al pensar en la danza folklórica como un medio para la inclusión, es inevitable no posicionarla frente a la corriente llamada: *mediación artística*. Ascensión Moreno y Ferran Cortès, directores del posgrado “Arte por la inclusión social” de la Universidad de Barcelona definen la mediación artística como “la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y por la cultura de la paz”. Moreno y Cortés (2015, p. 20).

Desde la perspectiva de Moreno y Cortés son proyectos de mediación artística:

...los talleres de arte y creación que se desarrollan en las prisiones, los payasos de hospital o en zonas militarizadas, el circo social, la danza integrada, los proyectos de artes escénicas con personas con trastorno mental o diversidad funcional, los proyectos de música comunitaria, los talleres de arte con personas con grandes demencias, las actividades educativas que se desarrollan en museos con colectivos con problemática social y diversidad funcional, el teatro social en diversos contextos, el vídeo comunitario y un largo etcétera de proyectos desde una perspectiva inter artística, en los que se acompaña a personas, grupos y comunidades a través de procesos de creación individual y colectiva con el objetivo de mejorar la vida de las personas (2015, p.20).

Entendemos que los autores escriben desde el campo de conocimiento de la educación social y por tanto tienden a extender la visión del arte como una herramienta que actúa sobre la diversidad desde un aspecto educativo y transformador. Pero justamente el posicionamiento de esta tesis pretende ver cómo el arte puede ser transformado cuando los profesionales del arte, no los de la educación o el trabajo social, a través de su práctica brindan herramientas con colectivos a los que tradicionalmente se les había negado el arte.

En éste sentido consideramos que, a través de la intervención de un profesional en la danza folklórica con una mirada expandida de su disciplina, le brinda posibilidades de crear puentes entre la discapacidad, el arte y la inclusión. Todo a través del reconocimiento de su entorno por medio de la danza, ya que la danza folklórica no abarca simplemente una cultura pasada, sino que trata de reflejar y transmitir una cultura latente y existente.

Entendiendo así que la danza folklórica no sirve solo y exclusivamente a fines de expresión, sino también como forma de mediación entre el ser humano y su entorno. Se refiere particularmente al desarrollo de la danza como un vehículo para que las personas puedan conectarse, pero sobre todo transmitir por medio de ésta y del cuerpo. De lo anterior y para lograr una inclusión en la danza, habrán de considerarse ciertos aspectos que nos llevan a encontrar una lógica que debería suceder en la danza folklórica, puesto que ésta emana de las sociedades y por ende debemos considerar a todos los agentes que las conforman. Algunos de estos aspectos son:

- La danza, dentro de las artes escénicas, es la más directamente comprometida con el cuerpo. La danza genera campos de expresión que lanzan al cuerpo a terrenos extra-cotidianos. Todos

reconocemos en el cuerpo del que danza algo familiar, porque es un cuerpo como el de todos los mortales, pero a la vez presenciamos donde puede llegar el cuerpo cuando lo sacamos de su presencia y uso rutinario. Dicho así, el campo para cualquier tipo de creación a través del cuerpo queda abierto de forma ilimitada, un campo tan amplio como millones de diferentes cuerpos habitan este planeta.

- Si la danza, el arte que por derecho propio pertenece al cuerpo y a las imágenes que con él construye, no se plantea, no observa y analiza la homogeneidad de su discurso, será un arte que servirá para perpetuar la imagen del cuerpo clásico, homogéneo, estático, inalcanzable y jerárquico.
- Reconocer que corren otros tiempos, nuestras sociedades se mueven velozmente, las diferencias culturales se mezclan, las poblaciones de diferentes orígenes se superponen y tratan de convivir en nuevos espacios. Las diferentes crisis en las que estamos inmersos mueven estructuras que pensábamos sólidas. Nunca más que ahora podemos observar la realidad como un flujo constante. Lo que es hoy, puede que mañana cobre otra forma. Esta idea de flujo, de devenir, es semejante al movimiento y, si la danza se nutre de cuerpos es de cuerpos en movimiento.

En suma, parece que la idea de hablar de inclusión en la danza está de más si consideramos que al hablar de danza hablamos de cuerpos, cuerpo infinito con capacidades infinitas que en colectivo logran sociedades creativas, participativas, solidarias, donde todos son tomados en cuenta y su participación se ve reflejada en una creación colectiva, como lo eran las danzas que la preceden en tiempo y espacio diferentes, así como se conformaron las danzas tradicionales.

La danza folklórica busca trabajar con culturas vivas y que se mueven, que dialogan con el pasado y el presente. Pero lo importante es devolver la danza a la comunidad para que ésta nos lleve a conocer las necesidades actuales, necesidades que tomen en cuenta a todos los individuos que conforman a la sociedad. Sin importar su religión, discapacidad, síndrome, etc.

Es de ésta manera el taller que implementé, Danza Integra – Danza Folklórica Inclusiva responde a la necesidad de integración e inclusión social, no como (ni mucho menos la única) propuesta que sirve exclusivamente a la intervención en poblaciones de personas con discapacidad, sino a la inclusión social desde su aplicación ya que su acento impera a través de su modelo integrador, donde permite la cohesión de cuerpos infinitos habilitados para comunicarse y crear a través de la danza folklórica.

La incorporación de personas con discapacidad al mundo de la danza crea imágenes de identidades múltiples y plurales y supone un paso más en la deconstrucción de modelos únicos de cuerpo, de pensamiento y de vida. Esta propuesta de danza, que no integra a nadie en nada, sino que utiliza este apellido sólo para designar que por una vez las personas con discapacidad se pueden acercar al arte -no para ser curadas ni transformadas- sino para hacer arte, para crear como lo puede hacer cualquier otra persona, es una danza que abre una puerta a un derecho de justicia social. Democratiza el arte, siendo la palabra **integra** sólo un marcador que nos dice que hay un acceso para que las personas con discapacidad puedan ser partícipes de los procesos artísticos y relacionarse con el arte haciendo arte.

**CAPÍTULO III.
TALLER**

**“DANZA INTEGRAL – DANZA
FOLKLÓRICA INCLUSIVA”.**

“No existen cuerpo establecidos para la danza
...sino almas hambrientas por expresarse”.

Juan Bustos, 2013

TALLER DE DANZA “DANZA -INTEGRA”.

3.1. Centro de Desarrollo social y cultural “Carlos Montemayor”.

Fundado el 1 de enero de 2009, el Centro de Desarrollo Social y Cultural (CDSC) “Carlos Montemayor”, es uno de los 14 Centro de Desarrollo Social con los que cuenta la Delegación Gustavo A. Madero, éste se ubica en Cerrada Gabriel Guerra s/n esq. Emiliano Zapata Unidad Habitacional “El Arbolillo”, G. A. M. Registrado como empresa: Promotores del sector público de espectáculos artísticos, culturales, deportivos y similares; el centro se encuentra dentro de la modalidad de educación no formal.

El gobierno federal y las comunidades beneficiarias y las organizaciones de la sociedad civil concurren en la definición de prioridades de atención del Programa y, en su caso, aportan recursos para las acciones. El tipo de apoyos que cada uno de ellos puede aportar para la operación de los Centros de Desarrollo Social son variados, como siguen:

- Asesoría y capacitación para el equipo de trabajo.
- Impartición de talleres a la población.
- Apoyos económicos, materiales o logísticos.
- Especialistas en las actividades del Centro.
- Estudios e investigaciones especializadas en las colonias o barrios.
- Apoyo metodológico y técnico para la elaboración de diagnósticos y el procesamiento de la información.
- Equipos y unidades móviles para la prestación de servicios de salud.

- Materiales informativos: carteles, trípticos, folletos, manuales, etc.
- Estudios de laboratorio a bajo costo.
- Becas para el equipo del Centro o para la población abierta.
- Modelos de prevención y atención en temas como las adicciones, violencia, embarazos no deseados, etc.

Actualmente sirve al fin de incorporar a toda la población a diversas actividades físicas, artísticas y culturales que mejoren y fortalezcan el tejido social de la zona. Puesto que la zona donde se ubica es considerada como zona marginada con altos índices de violencia. Se imparten desde talleres de zumba, baile de salón, danzón, folklore, clásico y Tae Kwon Do.

La mayoría de la gente que habita alrededor de esta población cuenta con familiares que padecen algún tipo de discapacidad, predominante en Síndrome de Down y Autismo. Las diversas actividades de formación cultural que se desarrollan, arriba mencionadas, no cuentan con programas y planes de trabajo que sustente el trabajo de sus maestros. Esta situación quita al facilitador la categoría de docente o maestro especializado para constituirse como instructor guiado por las formas empíricas en el ejercicio educativo.

Un caso de estas carencias se explica a partir de procedimientos de comunicación interpersonal para la investigación, el que aproximadamente el 80% de los profesores no cuentan con una preparación profesional o a nivel superior en su actividad y solo algunos están certificados para realizar sus actividades. Razón por la cual es necesario plantear un mecanismo de diseño pedagógico acorde a las actividades y contenidos de estos talleres, así como la modalidad de educación no formal, la cual permite formas de mayor flexibilidad en el trabajo cotidiano.

En caso particular del área de danza folklórica, taller que actualmente no cuenta con un programa, ni contenidos específicos, además de que no sigue un plan de trabajo pertinente para la intervención docente y atiende a la población con y sin discapacidad en esta actividad.

Siendo mi persona quien lleva a cabo las actividades de formador y responsable del taller, se concibo pertinente el que los objetivos no se centren en la ejecución de la danza , sino que dadas las características, psicomotrices y cognitivas de los alumnos se trabajen contenidos centrados en la apropiación de referentes del uso del cuerpo y la sensibilización, lo cual les permitirá su incorporación a la comunidad y se aporte elementos para la construcción de una conciencia de valor humano al trabajar con ellos desde los planteamientos de la formación integral, la cual establece que el individuo es un ser integrado por facultades sensitivas, psicomotoras, cognitivas y de valor ético, que los determina como personas valiosas e importantes para su comunidad.

3.2 Diseño del taller:

A continuación, se muestra el diseño de taller como fue redactado en un inicio, para su implementación en el Centro de Desarrollo Social y Cultural “Carlos Montemayor”, y tras su autorización se implementó en el período comprendido del 2 de noviembre del 2013 al 7 de junio del 2014.⁶

Proyecto:

“DANZA INTEGRAL – DANZA FOLKLÓRICA INCLUSIVA”

Perfil Participante:

Personas con Discapacidad/Diversidad Funcional acompañados de algún familiar.

Público interesado en el trabajo en comunidades con discapacidad a través de la danza folklórica.

CAPACIDAD DE INSCRIPCIÓN:

Grupos limitados a 20 personas.

DURACIÓN:

6 meses

FACILITADOR CREATIVO:

Juan Jesús Bustos Islas

BIENVENIDAS-BIENVENIDOS

⁶ Ver anexos para carta de presentación y aceptación del taller.

PRESENTACIÓN:

En la actualidad la inclusión resulta algo de “moda”, algo que vislumbra una posibilidad de trabajar y asomarse a todos los sectores de la sociedad, donde muchas instituciones tanto gubernamentales como privadas han apostado al uso de estos términos dentro de sus discursos para presentarse como centros integradores. Situándonos en la realidad, la inclusión no resultó más que la incorporación de personas con discapacidad a centros donde acuden y actúan personas sin discapacidad a manera de igualdad, pero no de equidad.

La inclusión a México llegó más de manera sorpresiva que planeada, la inclusión es más una leyenda, puesto que no se cuentan con los recursos materiales para lograr la inclusión de esta población a la sociedad, los sistemas educativos obligan pero no proponen las estrategias de aprendizaje o establecen adecuaciones curriculares a sus sistemas para la flexibilidad e inclusión y las que lo proponen son minoría, peor aún, no se tiene la sensibilización humana para lograr la convivencia social; como individuos nos cuesta trabajo relacionarnos con la población de personas con discapacidad, seguimos viendo a los discapacitados como “los otros”, sin meditar que esos “otros” son parte de nuestra sociedad y su presencia ha prevalecido en todas las épocas históricas.

La realidad es que de nada sirve tener estructuras arquitectónicas o diseños curriculares en lo educativo y/o social, si la sociedad no está preparada para relacionarse, es así que deberíamos partir desde la individualidad, sensibilizar a los individuos para que vean que la discapacidad solo es una cuestión de etiqueta y término utilizado para llamar a un determinado sector de la población que no se “asemeja” a su mayoría, en contraparte, un humano sensible encontrará puntos de coincidencia y empatía con su prójimo, se dará cuenta de la diversidad existente de cuerpos que transitan en su contexto, en su sociedad y en su comunidad.

Ante éste reto de trabajar con la sensibilidad de los individuos pensamos en actividades de naturaleza noble y sensible como lo son las artes, ya que en palabras de Maxinee Greene “el arte se centra en la exploración, en que el individuo experimente lo que es darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones en pintura, barro, movimiento, sonido. Permite muchas maneras de expresión, muchas maneras de aprender una habilidad, muchos modos de dejar huella en el mundo”. Esto es que todo arte permite darle forma a nuestros pensamientos, pero antes de esto, será el arte la misma en cargada de tocar la parte más sensible del ser humano, dejándole experimentar su propia libertad del ser. En la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada.

El hecho de ver a los individuos como CUERPOS, y no como ETIQUETAS, ayudaría a minimizar la problemática de tratar a cada individuo de manera específica, por el contrario, DANZA INTEGRAL sirve como un punto de encuentro para la diversidad de los cuerpos, cuerpos que dialogan, que hablan un mismo lenguaje, que es el de la danza. Siendo así el docente un mediador, un facilitador de genere estos encuentros. Es así que las estrategias van y vienen, no pensamos en danza integral en Reproducir Danza y llevarla a los escenarios, pensamos en PRODUCIR DANZA Y GENERAR UN DIÁLOGO A TRAVÉS DE LA MISMA, no se pretende el hacer danza terapia, sino la danza como un medio que genera convivencia, que genera inclusión, lo más importante es generar una sensibilización humana que permita a cada individuo conocerse, poseerse, pertenecerse y solo así sabiéndose y habitándose conocerá sus límites y sus extensiones, lograr empatías y gozar de la expresión que generen otros cuerpos en movimiento.

Misión.

Brindar herramientas que desde la danza permitan la sensibilización de los participantes.

Visión.

Formación de espacios de inclusión que posibilite el encuentro y convivencia de personas con y sin discapacidad.

Objetivo general. Contribuir a la inclusión social, en un espacio de vínculo por medio de la danza, favoreciendo la pluralidad de personas, sin prejuicios, ni distinción, encontrando en las artes una manera de comunicación entre individuos.

Compromiso personal: Desarrollar mecanismos de educación humanística y estética, que propicien mejoras constantes, de acuerdo a la didáctica del programa Danza Integra.

Desarrollo Práctico: duración dos horas.

1.- Presentación, 2.-Calentamiento interiorización, 3.- Reconocimiento y Autoexploración, 4.-Actividad variable (proyección, exposición, muestra de multimedia, enseñanza de bailes mestizos o danzas, creación de utilería, etc.). 4.- Reflexiones (vaciado de información). 5.- Conclusiones.

Requerimientos:

* Espacio cerrado de las siguientes dimensiones 10 x 8 mts minimo y 12 x 10 mts preferente., con espejos, duela, y acceso para sillas de rueda.

* Equipo de sonido con entradas auxiliares para reproducir mp3 o ipod

* Pizarrón blanco

- * Plumones para pizarrón blanco
- * Proyector
- * Block de papel rotafolio blanco
- * Plumones
- * crayolas.
- * Hojas recicladas tamaño carta
- * Pegamento blanco y tijeras
- * Material reciclado: cartón, botellas (plástico), hojas, retazos de tela.
- * Cinta canela

Lugar: Centro de Desarrollo Social y Cultura “Carlos Montemayor”, Delegación G.A.M.

TEMARIO:

EJES:

- 1.-CUERPO
- 2.-ESPACIO
- 3.-TIEMPO
- 4.-RELACIÓN

TEMAS:

***RE-ENCUENTRO**

ENCONTRANDONOS – EL YO, REAFIRMANDOME
 ENCONTRANDONOS EN GRUPO – EL YO EN GRUPO

***EXPLORANDO-ME**

SENTIRES – IDENTIFICACIÓN DE MIS SENTIDOS Y MI SENSIBILIDAD
 DANZANDO CON MIS SENTIDOS – DOMINIO DE MIS SENSACIONES

***RELACIONANDO-ME**

RELACION – EL GRUPO Y YO

RELACIÓN CON MI PASADO – YO Y MIS ANTECESORES

RELACIÓN CON MI PRESENTE – YO Y MI CONTEXTO

***CONECTANDO-ME**

DANZANDO CON MIS IDEAS

DANZANDO PARA HABLAR

DANZANDO PARA CONECTAR

***COMUNICANDO-ME**

YO EN COMUNIDAD

MI DANZA Y TU DANZA: NUESTRA DANZA

TE LO DIGO DANZANDO

MI DANZA, MI CUERPO...IDENTIDAD

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 1/32

OBJETIVO: Que los integrantes de conozcan y se introduzcan a la danza, recolección de antecedentes culturales e historia de México.

Es importante mencionar que existen recursos materiales que se utilizaran durante todo el curso, algunos son personales y otros tantos de logística institucional.

| RECURSOS MATERIALES | RECURSOS MATERIALES (INSTITUCIÓN) |
|--|--|
| *Ropa de trabajo: pants y playera (preferencia color negro) y tenis. *Zapato de danza o zapatos con tacón bajo (los zapatos deben ser cerrados). *2 paliacates o pedazos de tela (tamaño de paliacate). *Cuaderno (cualquiera), lápiz y colores (los básicos). *Sonaja **se pueden incluir materiales los cuales serán dependiendo las sesiones y el facilitador los pedirá con tiempo de anticipación. | <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases. • Grabadora o equipo de sonido con entradas auxiliares para reproducir mp3 o ipod. • Cañón proyector. • Pizarrón • Huehuatl • Teponaxtle |

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---------------------------|--|---|----------------|
| Actividad de Integración | Sensitivo-intuitivo | Juego : “Me pica aquí” A través de la memoria y la asociación tendrán que presentarse y reconocerse entre sí. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. | 20min. |
| Juego de interacción, reconocimiento corporal. | Sensitivo-intuitivo | Ejercicios de expresión corporal, partiendo desde calentamiento, desarrollo de los ejercicios y relajamiento. | Música de fondo | 60 min |
| Platica de introducción al taller /presentación del taller. | Visuales-verbales | Presentación del taller Preguntas y respuestas. | -Cañón proyector - pizarrón | 30 min. |

*Véase Anexos para ver todas las planeaciones.

3.2.1 Aplicación.

La propuesta de Danza Integra – Danza Folklórica Inclusiva se desarrolló en un inicio exclusivamente para personas con discapacidad, pero dadas las circunstancias del desarrollo de las sesiones y debido a la demanda de los participantes y la diversidad de discapacidades y síndromes, entre ellos: Síndrome de Down⁷, Autismo⁸, Parálisis cerebral⁹ e hipoacusia¹⁰; fue que se optó por integrar a padres o tutores, con la finalidad de mejorar la conducción de las clases.

Las sesiones planteadas en un inicio iban enfocadas hacia el desarrollo de un conocimiento de la historia de México a través de la danza, para *generar* un sentido de identidad nacional y pertenencia. Para el desarrollo de las mismas se habían programado 32 sesiones, las cuales no se completaron en su totalidad, además de que el proyecto en su implementación tuvo un desvío al final en su objetivo, derivado de las necesidades que se fueron presentando en el proceso.

A continuación, se hace una descripción de las problemáticas que

⁷ Alteración Genética ocasionada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21. Para ampliar información véase: <http://www.fjldown.org/que-es-el-sd>.

⁸ El autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. Es parte de un grupo de trastornos conocidos como trastornos del espectro autista (ASD por sus siglas en inglés). Afecta cómo una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y aprende. Para ampliar información véase: <https://www.autismspeaks.org/qu%C3%A9-es-el-autismo>.

⁹ Los médicos usan el término parálisis cerebral para referirse a cualesquier de un número de trastornos neurológicos que aparecen en la infancia o en la niñez temprana y que afectan permanentemente el movimiento del cuerpo y la coordinación de los músculos pero que no evolucionan, en otras palabras, no empeoran con el tiempo. El término *cerebral* se refiere a las dos mitades o hemisferios del cerebro, en este caso al área motora de la capa externa del cerebro (llamada corteza cerebral), la parte del cerebro que dirige el movimiento muscular; *parálisis* se refiere a la pérdida o deterioro de la función motora. Para mayor información véase: <https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/paraliscerebral.htm>.

¹⁰ La **hipoacusia, sordera o deficiencia auditiva**, es un trastorno sensorial que consiste en la incapacidad para escuchar sonidos, y que dificulta el desarrollo del habla, el lenguaje y la comunicación. Para mayor información consulte: <http://www.webconsultas.com/hipoacusia/hipoacusia-761>

interfirieron el desarrollo de las sesiones planeadas, pero a su vez se demuestra cómo éstas mismas desembocaron en el enriquecimiento de los objetivos del proyecto. Permitiendo ampliar y concebir la visión del proyecto, así como la dinámica de trabajo de una manera más organizada, secuencial e híbrida que permitiría generar líneas de acción emergentes y significativas a los participantes.

Algunas de estas problemáticas fueron:

- Al desarrollarse en una modalidad educativa correspondiente a lo no formal¹¹, la permanencia de los alumnos no se garantizaba. Por ende, el seguimiento de las sesiones, las cuales estaban programadas de manera secuencial, no se lograron completar.
- Derivado de lo anterior, la asistencia rotatoria de integrantes (ingreso y deserción) y el no tener un grupo base, fueron factores que evitaron consolidar y llevar una secuencia programática de las planeaciones, generando así trabajar con acciones emergentes cada clase.
- El hecho de integrar a los padres de familia o tutores de los implicados en el taller, servía como apoyo para desarrollar la clase, puesto que su intervención se hacía evidente al poder comunicar las consignas e indicaciones para trabajar. Aunque también servía como un factor de bloqueo del taller, pues, al depender de los padres o tutores, en ocasiones cuando ellos no tenían tiempo de asistir al taller tampoco lo hacían sus hijos.
- El objetivo del proyecto miraba hacía un espacio donde las personas con discapacidad aprendieran de algunos aspectos de la historia de México por medio de la danza folklórica. Centralizándose

¹¹ El concepto de educación no formal se desarrolla en el capítulo 1; específico en el 1.1. Modalidades de la Educación.

como una propuesta que servía a fines de educación por las artes. Imposibilitando el hecho de que las personas con discapacidad pudieran hacer arte, dejándolo sólo en el acercamiento de las danzas tradicionales y bailes mestizos por medio de la enseñanza de un repertorio, enfatizando sólo en el conocimiento de las danzas sin llevarlas a un grado de reflexión y hacer dancístico profundo y de calidad.

- Danza Integra, nació bajo la idea de generar espacios de atención a través de una actividad artística, en éste caso la danza, para personas con discapacidad. Reflexionando y al hablar de brindar una atención (ayuda) pareciera que se basaba en una concepción de la discapacidad bajo un enfoque médico.
- A través de entrevistas y grabaciones de algunas sesiones, se logró analizar y reflexionar sobre el desempeño de las mismas.
- Durante el proceso desarrollé estrategias que permitieron el enriquecimiento de las clases, como: vínculo entre el taller de Danza Folklórica Citlalcóatl¹² –el cuál dirigía yo en el mismo centro- con el taller de Danza Integra; Participación del Taller Danza Integra en eventos de danza folklórica; Montaje de obras coreográficas entre el Taller de Danza Integra y el Taller de Danza Citlalcóatl.

Estas problemáticas, así como las estrategias fueron suscitándose a partir del desarrollo del curso, el cual en su duración de 6 meses cambió en su visión y su implementación. A continuación, muestra una tabla que refleja el desarrollo de las clases y sus resultados:

¹² El Taller de Danza Folklórica Citlalcóatl se desarrollaba como el Ballet Representativo del Centro de Desarrollo Social y Cultural “Carlos Montemayor”. Se conformaba por niños, jóvenes y adultos que iban desde los 12 años hasta los 45 años, ninguno presentaba algún tipo de discapacidad.

TABLA 1. SESIONES: RESULTADOS Y OBSERVACIONES

| No. De Sesión / Objetivos. | RESULTADOS | OBSERVACIONES |
|---|---|---|
| <p>Sesión #1</p> <p>Conocimiento e introducción a la danza.</p> | <p>Esta sesión se llevó a cabo conforme a la planeación correspondiente, a pesar de que se inició 10 minutos después de la hora prevista y que dado su desarrollo tuvimos problemas con el equipo proporcionado por el Centro Cultural. Algunos de los alcances fueron: conocer sobre el proyecto, a los integrantes que participarían en el desarrollo del taller y los materiales que se utilizarían.</p> <p>El grupo piloto quedo conformado por: 4 hombres y 1 mujer.</p> <p>Mónica y Cesar = diagnosticados con SD¹³</p> <p>Carlos= Diagnosticado con discapacidad motriz.</p> <p>Juan Carlos: Diagnosticado con discapacidad auditiva leve.</p> <p>Emmanuel: Diagnosticado con leve autismo.</p> | <p>La sesión inició con un retraso de 10 minutos, puesto que esperamos a que se integraran la mayoría de los participantes. Se presentaron algunos problemas con el proyector debido a la falta de mantenimiento por parte del Centro Cultural.</p> |

¹³ Síndrome de Down (SD)

| | | |
|--|--|---|
| <p>Sesión # 2</p> <p>Conocimiento e introducción a la danza.</p> | <p>Durante el desarrollo de ésta sesión, se suscitaron los primeros contratiempos con Roxana, diagnosticada con hipoacusia que recién se estaba incorporando al Taller, pues ninguno de los participantes conocíamos del lenguaje de señas.</p> <p>Con la incorporación de la Abuela fungiendo como monitor se logró dar seguimiento a la clase, logrando así concretar los objetivos planteados para esta sesión.</p> | <p>La incorporación de la niña con hipoacusia generó un momento de descontrol en el grupo puesto que al momento de establecer consignas para la ejecución de ejercicios no lograba ser preciso en las indicaciones. Como estrategia se invitó a la Abuela de la niña para que fungiera como monitor y traductora.</p> |
| <p>Sesión # 3</p> <p>Vivificar el concepto danza.</p> | <p>En esta sesión se incorporó José, diagnosticado con Parálisis Cerebral. A su vez se opta por hacer una pequeña junta al inicio donde se expone la invitación para que los padres o tutores, tomen las sesiones del taller, fungiendo como monitores y apoyo en el desarrollo de las actividades previstas.</p> <p>La sesión se desarrolló de acuerdo a lo planeado.</p> <p>Los padres colaboraron de manera satisfactoria, generando un ambiente de convivencia entre padres e hijos.</p> | <p>Durante el desarrollo de la junta, al establecer la invitación a los padres o tutores, muchos se mostraron renuentes a colaborar en el taller a pesar de que se expusieron los motivos. Pero muchos de ellos después de varios intentos accedieron a colaborar en clase.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Sesión # 4</p> <p>Vivificar el concepto danza.</p> | <p>En ésta sesión solo se presentaron la mitad de los integrantes del taller puesto que muchos avisaron que debido a diversas actividades no podrían asistir.</p> <p>Así que se decidió seguir con la planeación correspondiente, resultando un proceso aún más enriquecedor durante la sesión el cohesionar a los padres con los hijos.</p> | <p>Resultó provechoso incorporar a los padres a las sesiones, pues existía un mejor trabajo colaborativo entre padre e hijo, permitiendo que los contenidos se logran desarrollar conforme a lo establecido.</p> |
| <p>Sesión # 5</p> <p>Importancia de la danza como medio de expresión.</p> | <p>Se tiene una variación en la planeación y usando el mismo tema de “la danza como medio de expresión”. Se decide crear una clase muda, dirigida en atención especial a Roxana, para que por una clase todos descubriéramos que la danza servía como un lenguaje para comunicarnos y expresarnos.</p> <p>Se logró una mayor conexión grupal generando un contexto diferente para Roxana quién en las reflexiones finales, manifestó que ésta actividad le había encantado.</p> <p>Reflexionando en clase al escuchar</p> | <p>La consigna fue que todo el tiempo se mantuviera el silencio, situación un poco complicada al inicio con César, quien en ocasiones emitía palabras por la desesperación al querer manifestar sus ideas de manera verbal, pero conforme al desarrollo de la sesión César, logró conectarse con la dinámica.</p> <p>Aunque resultó complicado que involucrarán todo el cuerpo en un inicio para</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>los comentarios de todos los participantes de la sesión, dejaron entrever en sus conclusiones que ahora entendían lo complicado que era para Roxana el relacionarse en sociedad sin poder comunicarse de manera verbal. La parte provechosa, fue encontrar en la danza la manera de comunicar ideas y que ésta nos sirviera como medio de comunicación y expresión.</p> | <p>manifestar sus ideas, y solo usarán las manos a manera de mímica. Conforme las ideas crecían y eran más profundas los gestos fueron abarcando más segmentos corporales. Hasta que logramos la creación de una historia en colectivo con solo darle continuidad a los movimientos propuestos por cada uno. Al final de la sesión cada participante habló de su experiencia y de lo que había entendido.</p> |
| <p>Sesión # 6 Conocer sobre el movimiento; tiempo y espacio como factores del mismo.</p> | <p>Dada la experiencia satisfactoria de la sesión anterior, se intentó recuperar la construcción de pequeñas composiciones, introduciéndolos al lenguaje del movimiento, con los factores que influyen en este, para esta sesión se decidió trabajar con: tiempo y espacio.</p> <p>A mitad de sesión, cambiando las dinámicas con las que se habían</p> | <p>Se inició la clase con un pequeño ejercicio de despertar del cuerpo, y a partir de él se generaron ejercicios donde se asociaba alguna cualidad de movimiento respecto a algún elemento.</p> <p>Después de ésta actividad se desarrolló una pequeña historia, que era narrada a través del cuerpo.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>trabajado, se optó por hacer una mezcla entre los integrantes, con el fin de observar si es que los niños con discapacidad habían desarrollado la autonomía del trabajo, puesto en muchas clases los padres eran quienes los motivaban y en ocasiones quienes los movían.</p> | <p>Al intentar hacer ésta mezcla de integrantes, el resultado fue sorprendente, pues la mayoría de los chicos no quiso participar si no se contaba con el apoyo de su padre, problema que persistía si no era su padre quien manipulaba su cuerpo para poder realizar las actividades, resultando una actividad para reflexionarse y profundizarse para su análisis.</p> |
| <p>Sesión # 7 La música como factor importante de la danza</p> | <p>Esta sesión no se realizó respecto a lo planeado. Debido a los percances desarrollados durante la sesión anterior se decidió atender estas problemáticas antes de avanzar. Optamos por establecer un trabajo individual, en ésta ocasión la interacción no vendría a realizar las funciones de manejo del otro, sino del manejo personal.</p> <p>Lo que había funcionado como una estrategia positiva para el desarrollo de las clases, utilizando a los papás</p> | <p>La clase se desarrolló a tiempo, pero cambiando la dinámica, esto fue: cuando inicialmente los participantes se colocaban en parejas desde el inicio, se optó por que esta vez cada quien tomará un lugar en el espacio que más le gustará.</p> <p>Al momento de trabajar movimientos de calentamiento estos serían</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>como monitores estábamos tratando a los/las niñas como personas que necesitaban de ayuda. Situación que durante la clase fue determinante para ver que los niños no se esforzaban y muchos de ellos se mostraban renuentes al trabajo, sino es que eran guiados por sus padres.</p> <p>¿En qué momento volvimos al modelo médico? ¿En qué momento hacíamos más intervención que danza?</p> | <p>personales, desde este momento Carlos y Juan Carlos no quisieron desarrollaron los ejercicios, tampoco hubo presión para que lo hicieran, respetando su toma de decisión entre participar o no.</p> <p>Dada la continuidad de la clase Juan Carlos empezó a colaborar más, pero solo en algunos ejercicios, mientras que Carlos pasó la sesión sentado mirando la clase en su lugar que había elegido desde el inicio.</p> |
| <p>Sesión # 8 El cuerpo como instrumento</p> | <p>En ésta sesión Roxana se ausentó. Sesiones anteriores comentó que la falta de tiempo por parte de la mamá, le impediría continuar en el Taller.</p> <p>Continuamos con el trabajo individual, para seguir en el colectivo.</p> | <p>Durante esta clase hubo avances mayores con Juan Carlos, quién desde el inicio de la clase desarrollo las actividades.</p> <p>Caso contrario a Carlos que esta vez nuevamente se dedicó a observar la clase, aunque los compañeros trataron de motivarlo éste no realizó</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | Nuevamente la sesión se desarrolló sin seguir el programa planeado. | ningún ejercicio. En éste caso por la parte docente se prefirió por observar cuál era su reacción hacía la invitación a trabajar por parte de sus compañeros. |
| <p>Sesión # 9</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | SESIÓN CANCELADA | <p>SESIÓN CANCELADA</p> <p>El centro cultural tenía actividades programadas, de entrega de colchones y despensas para lo cual necesitarían el uso de todas las instalaciones.</p> |
| <p>Sesión # 10</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | SESIÓN CANCELADA | <p>SESIÓN CANCELADA</p> <p>Debido al mantenimiento centro cultural.</p> <p>*Se nos notificó por el policía ya que no se nos negó el acceso.</p> |
| <p>Sesión # 11</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Se incorpora al taller Lupita, diagnosticada con autismo y retraso mental.</p> <p>Juan Carlos se reporta como baja del curso, debido a que las ocupaciones de su mamá impedían que él pudiera asistir nuevamente al</p> | <p>Se mostraron algunas recreaciones de grupos que danzan “danza azteca” y se les mostró a los participantes algunas pisadas para la ejecución de la danza azteca.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>taller.</p> <p>Roxana nuevamente faltó a la sesión.</p> <p>La sesión intento esta vez retomar las planeaciones a partir de esta sesión y empezamos por dar un panorama sobre la época prehispánica en México utilizando videos, música y danza.</p> | <p>Se inició dando un repaso general de todas las actividades dadas desde el inicio con el fin de introducir a Lupita al Taller.</p> |
| <p>Sesión # 12</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Los chicos ya se habían integrado por completo, y el mayor avance fue que partíamos desde el trabajo individual al colectivo.</p> <p>Se desarrolló una danza en colectivo. Permitiendo abordar el tema de la danza prehispánica, resultando interesante el hecho de que todos en su mayoría, lograban identificar las pisadas.</p> | <p>Esta sesión resultó interesante, pues se lograron retomar parte de las sesiones que se habían pospuesto.</p> |
| <p>Sesión # 13</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Logramos una retroalimentación con los integrantes del taller.</p> <p>Logramos identificar sus logros, avances y las necesidades.</p> <p>De esta misma vertiente recuperamos información respecto a las mejoras que podríamos hacerle al taller.</p> | <p>Este día la clase empezó con una pequeña charla con los padres y alumnos, charla que se dedicó a retomar las experiencias de las clases, identificar logros y avances.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>De una manera más reflexiva (por parte del docente) se identificó que los niños con discapacidad no solo habían logrado mejoras, sino que los padres de familia manifestaban cambios en su manera de hacer actividades cotidianas con sus hijos y con su contexto.</p> | <p>Todos fueron escuchados y por ende todos manifestaron sus mejoras y sus expectativas, de cómo los padres de familia ahora concebían a sus hijos. Comentarios importantes fueron los arrojados por la prima de Lupita, quien nos comentaba: “Ella (lupita) ahora ya se sientan en la mesa a la hora de la comida y cuando tenemos reuniones y mis tíos o primos le hablan ella ya los mira, cuestión que no sucedía anteriormente” La mamá de César nos dijo: “Ahora el me pide cambiarse solo y hacer muchas cosas por sí solo, siento que mi hijo ahora ya no depende de mí, creo que mucho tiempo lo estuve sobreprotegiendo. Con el curso (taller) me di cuenta no sólo de que mi César podía hacer cosas por sí mismo, sino que hasta descubrí que me</p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>gusta mucho la danza”.</p> <p>En suma, los papás también manifestaron que no solo veían cambios en sus hijos sino en ellos mismos.</p> |
| <p>Sesión # 14</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Esta sesión la dedicamos a la atención de Carlos y rompimos con la planeación previa.</p> <p>Aprendimos a caminar con bastón, con la guía de Carlos, así mismo vimos lo complicado que resulta bailar usando como apoyo tres puntos.</p> <p>El resultado final, fue hacer la danza de viejitos.</p> | <p>En atención a Carlos, quien manifestó que él quería que todos vieran lo fácil que resultaba caminar con 3 pies (usando bastón) y que él había encontrado un baile en internet que le resultaba fácil de hacer, éste era la danza de viejitos.</p> <p>Manifestó que éste baile sería fácil pues el dominaba bien el uso del bastón, así que nos enseñó a caminar con apoyo de un bastón y finalmente con ayuda de Carlos re-interpretamos la danza de viejitos.</p> |
| <p>Sesión # 15</p> <p>La danza como manifestación</p> | <p>Esta sesión fue de las más interesantes, pues existió el acercamiento de los alumnos del Ballet Representativo del Centro de</p> | <p>El Ballet Representativo del CDSC ensayaba en el mismo día y el mismo espacio donde se daban</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Desarrollo Social y Cultural</p> <p>Los integrantes del Taller Danza Integra guiaron en los ejercicios a los chicos del ballet.</p> <p>Desarrollaron ejercicios en colectivo.</p> <p>Se hizo una pequeña intervención repitiendo la sensibilización de clase muda.</p> | <p>las clases del taller Danza Integra, tanto fue el ruido que causo ver a la población de personas con discapacidad en una clase de danza cada semana, que no resistieron las ganas de acudir a una sesión para vivir lo que se desarrollaba en el taller.</p> <p>En el calentamiento de la clase imperaba el silencio por ambas partes, hasta que empezamos con ejercicios relacionados al sentir corporal, a desarrollar los bailes que ya teníamos, que fue el momento donde se logró relación. Esta surgió de los alumnos del Taller, los cuales empezaron a guiar con los bailes a los integrantes del ballet. Lo más increíble fue cuando los niños con discapacidad ayudarán a los chicos del ballet, puesto que comúnmente se hubiera esperado lo contrario.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>Sesión # 16</p> <p>La danza como manifestación cultural desde la época prehispánica.</p> | <p>Los chicos del Ballet deciden integrarse al Taller de manera permanente, situación que nos vuelve” locos” como coloquialmente se dice, y que realmente da pie a que se consolide Danza Integra, como Danza Inclusiva.</p> <p>Derivado de la difusión que se empezó a realizar en redes sociales del Taller. Se nos hace la invitación a participar en el Día Mundial del Síndrome de Down. Por la Asociación Civil Trisomía 21. La cuál se realizaría en el Ángel de la Independencia.</p> <p>Se empezaron ensayos del repertorio que se presentaría para el evento, en conjunto con los alumnos del Ballet Representativo, decidiéndose presentar: sones y jarabes de Pochutla y San Melchor Betaza.</p> | <p>En ésta sesión se dio la noticia de que tendrían su primera demostración, se les precisaron los datos y los chicos lo tomaron con gran entusiasmo.</p> <p>El desarrollo de la clase se trató de mostrar los pasos básicos de los repertorios seleccionados, así como una breve explicación apoyados de una muestra de videos de la Guelaguetza, esto para que conocieran el trabajo que iban a realizar.</p> |
| <p>Sesión # 17</p> <p>La danza como manifestación cultural en la época de la</p> | <p>Ensayo del repertorio para la función.</p> <p>Se especificó el traje que se usaría.</p> | <p>Ensayo del repertorio para la función.</p> <p>Al final de la presentación, se les dio la noticia de que nos había contactado</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Conquista.</p> | <p>Se nos notificó que Canal 21 nos quería visitar para realizar una capsula del Taller en su sección “El personaje del Barrio”. (ver anexos CD).</p> | <p>Canal 21, estaban interesados en conocer sobre el proyecto y hacer una cápsula la cual se mostraría en su sección “El personaje del Barrio” situación que motivo más el trabajo de los muchachos.</p> |
| <p>Sesión #18 La danza como manifestación cultural en la época de la Conquista.</p> | <p>FILMACIÓN DE CANAL 21 (ver anexos CD).</p> | <p>Se realizó la entrevista a algunos de los muchachos y se hicieron las filmaciones de las clases, la chica encargada de hacer el reportaje mostró mucho interés en el proyecto.</p> |
| <p>Sesión # 19 La danza como manifestación cultural en la época de la Conquista.</p> | <p>Ensayo del repertorio. Se reestructuraron algunos lugares debido a la baja de César. Se tuvo el ingreso de José (diagnosticado con retraso mental) al taller, quien ocupó el lugar de César. Se hicieron cartas para César quien estaba hospitalizado.</p> | <p>En esta sesión se nos dio la noticia de que César se había enfermado de pulmonía y estaba hospitalizado, situación que todo generó un momento de tristeza. Pesaba la ausencia de César. Para esto se decidió escribirle una carta para que su mamá se la llevara al hospital.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | Se procedió a seguir con los ensayos. Y por fortuna se incorporaba José al Taller quién tomó el lugar de César en las Coreografías. |
| <p>Sesión # 20</p> <p>La danza como manifestación cultural en la época de la conquista.</p> | ENSAYO | ENSAYO DEL REPERTORIO |
| <p>Sesión # 21</p> <p>La danza como manifestación cultural en la época de la conquista.</p> | ENSAYO GENERAL | <p>Se ensayó con vestuario para que los chicos aprendieran a vestirse con la ropa que llevaría cada repertorio.</p> <p>Se dieron los detalles finales y se mandaron a elaborar playeras con el logo del Taller.</p> |
| <p>Sesión # 22</p> <p>La danza “época del México Colonial”.</p> | <p>PRESENTACIÓN DANCÍSTICA.</p> <p>La muestra no se consolidó por nuestra parte, hubo retrasos en el programa debido a que se esperó a que llegara el delegado quien apoyo</p> | <p>El Taller llegó al Ángel de la Independencia a las 10 am puesto que el evento iniciaba a las 9 y la participación estaba programada a las 11. Al</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>a la Asociación.</p> <p>Mala logística por parte de la asociación, no contaban con espacios para cambiarse, ni un espacio para llevar a cabo la parte artística.</p> <p>Se nos cortó a mitad de programa sin previo aviso, ya que el tiempo de renta del sonido había agotado, dejando a los muchachos parados a mitad de baile.</p> | <p>llegar al sitio acordado no había ningún encargado que nos recibiera y mucho menos gente relacionada a la Asociación que nos diera razón del retraso o del lugar donde sería el evento.</p> <p>Tuvimos que llamar para saber la situación – a pesar de que una noche antes se había reiterado toda la información vía telefónica- siendo así que había un retraso de 1 hora de acuerdo a lo previsto.</p> <p>Al llegar los integrantes de Trisomía 21 A.C. a las 10:30, empezaron a instalar carpas dejando al Ballet esperando en las bancas del Ángel de la Independencia, puesto que no todos estaban informados de nuestra participación. Tuvimos que esperar hasta que llegó la persona que nos había contactado, al preguntarle sobre el espacio para bailar y los lugares para</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>realizar los cambios (que ya se había solicitado en previas llamadas) se limitó a decir que la Delegación les había quedado mal.</p> <p>Se sometió a votación si participábamos o no, y los chicos emocionados dijeron que aun así querían hacerlo.</p> <p>Se pudieron observar muchas irregularidades por parte de la Asociación, uno de ellos fue que su argumento era que estaban limitados debido a que la Delegación les había quedado mal, pero por ilógico que parezca, no podían arrancar el programa hasta que estuviera el Delegado y su comitiva.</p> <p>Dada la tardanza del evento se nos cortó a mitad de participación, pues se había vencido el tiempo de renta del sonido. Situación de impotencia que se generó.</p> <p>Solo basto ver la cara de</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>los chicos para darse cuenta de lo que sentían.</p> <p>¿Cómo imagina que el mundo pudiera generar inclusión si una asociación que “trabaja para generar igualdad y conciencia sobre la discapacidad” les hace esto? ¿Cómo confiar en la gente nuevamente?</p> |
| <p>Sesión # 23</p> <p>La danza “época del México Colonial”.</p> | <p>La mejor sesión más satisfactoria consistió en tomar conciencia y optar por dos posturas frente a la situación vivida el fin de semana anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terminar el taller - Tomarlo como impulso y seguir construyendo <p>Decididos se optó por la segunda. El resultado una composición colectiva sobre el dolor y la tristeza.</p> <p>Aprendimos que con lo negativo de la vida también se pueden hacer arte.</p> <p>Dados los resultados Danza</p> | <p>Todos los chicos llegaron a clase, pero en ésta ocasión no se inició de la manera de siempre pues estaban dolidos, partir de ellos debatimos sobre lo sucedido. Tanto era el coraje que se manifestaba en tristeza, así que la consigna de esta clase fue bailar con el dolor, danzar para comunicar el dolor que sentíamos, resultando una maravillosa obra coreográfica.</p> <p>Al terminar la clase, se desarrolló como de costumbre la reflexión sobre la sensación</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Integra, se replantea como un espacio donde no se busca la ayuda a personas con discapacidad sino como un espacio de sensibilización y concientización de la discapacidad, resultando un proyecto de intervención por las artes y para las artes.</p> <p>Se pretende abrir bajo este modelo y visión invitando a más gente que participe en éste proyecto.</p> | <p>después de los ejercicios, resultando impactante el hecho de que entendían que no por un error renunciaríamos a seguir trabajando por un mundo incluyente, ni mucho menos por dejar de bailar.</p> |
| <p>Sesión # 24 La danza “época del México Colonial”.</p> | <p>Se suspenden clases por cambio de Gestión en la coordinación del CDS.</p> | <p>Se suspenden clases por cambio de Gestión en la coordinación del CDS.</p> <p>Se avisa a la comunidad de alumnos nuevos sobre la suspensión de clases</p> |
| <p>Sesión # 25 La danza en la “época de independencia”</p> | <p>Se suspenden clases por cambio de Gestión en la coordinación del CDS.</p> | <p>Se suspenden clases por cambio de Gestión en la coordinación del CDS.</p> |
| <p>Sesión # 26 La danza en la “época de independencia”</p> | <p>Se suspenden clases por reajuste de horarios y salones para talleres en el CDSC.</p> | <p>Se suspenden clases por reajuste de horarios y salones para talleres en el CDSC.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Sesión # 27</p> <p>La danza en la “época de independencia”</p> | <p>Se suspenden clases por reajuste de horarios y salones para talleres en el CDSC.</p> <p>Se cita a los Talleristas (voluntarios) y se exponen los trabajos, así como las propuestas de días y horarios.</p> | <p>Se cita a los Talleristas (voluntarios) y se exponen los trabajos, así como las propuestas de días y horarios.</p> |
| <p>Sesión # 28</p> <p>La danza en la “época de independencia”</p> | <p>EL Taller danza integra se suspende por parte de las autoridades (coordinadora) del CDSC “Carlos Montemayor” Argumentado que el taller debía generar recursos de autogenerados para poder mantenerse.</p> | <p>Se informa a los padres de familia y a los alumnos, que le taller se reinicia hasta nuevo aviso.</p> |
| <p>Sesión # 29</p> <p>La danza en la “época de la revolución”</p> | | |
| <p>Sesión # 30</p> <p>La danza en la “época de la Revolución”</p> | | |
| <p>Sesión # 31</p> <p>Evolución de la</p> | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>danza desde la época prehispánica hasta la actualidad.</p> | | |
| <p>Sesión # 32</p> <p>Evolución de la danza desde la época prehispánica hasta la actualidad.</p> | | |

Por situaciones ajenas al proyecto, y por decisión de la Administración entrante en el año 2014 al Centro de Desarrollo Social y Cultural “Carlos Montemayor” de la Del. G.A.M. fue imposible que le proyecto continuara. Los argumentos fueron los siguientes:

- No existe el material solicitado para el desarrollo de las sesiones, estos eran: cañón proyector y hojas de re-uso.
- No había espacio para la actividad en los días propuestos.
- La actividad que siempre fue gratuita en caso de mantenerse se tenía que cobrar, quedando el 60% para el Tallerista y el 40% para la Delegación, debido a que el CDSC se encontraba bajo los términos de autosustentable a través de autogenerados.

Entre otros argumentos de discriminación que se vio envuelto el proyecto, fue que se decidió pausar hasta nuevo aviso, mermando el proceso que alumnos estaban consolidando. se sigue en espera del aviso por parte del centro para la reactivación del taller.

CONCLUSIONES

Estamos lejos de vivir en una sociedad que haya asimilado realmente el modelo inclusivo, una sociedad donde la diversidad en general, no solo la funcional, sea un valor positivo y esté contemplada en todos los aspectos de la vida. Pero existe un acuerdo en que hay que escuchar a todas las partes implicadas del sector y, por tanto, seleccionar en qué momentos no es necesario poner la etiqueta (integrada, inclusiva, en la diversidad...) y en qué momentos es necesario seguir visibilizando que un sector de la población que antes no tenía acceso a las artes escénicas -para fungir como artistas, como alumnos, como creadores-, ahora sí lo tiene.

Considero que es necesaria una valoración de la educación emocional y no solo una educación en competencias. En ese sentido, la idea de hablar de inclusión en la danza es posible si consideramos que la danza interviene en cuerpos, cuerpos infinitos con capacidades infinitas que en colectivo logran sociedades creativas, participativas, solidarias, donde todos son tomados en cuenta y su participación se ve reflejada en una creación colectiva, como lo eran las danzas originarias que conformaron las danzas tradicionales.

A lo largo de mi formación como profesional de la danza, he tenido la oportunidad de trabajar con diversos sectores de la sociedad; desde niños hasta adultos mayores y recientemente el trabajo con personas con alguna discapacidad o síndrome, y logré reflexionar que: más que hacer una clasificación de personas por género, por edades o por habilidad física, trabajamos intrínsecamente con el cuerpo; que dialogamos a través del lenguaje del sentir hacer, plasmado en el cuerpo. En ese sentido desde mi perspectiva, la función de la danza en la sociedad, no sólo se determina o encamina al desarrollo motriz de las personas,

sino que sirve a la sensibilización y desarrollo de la parte creativa y humana de los individuos.

A través del proyecto logré sensibilizarme y darme cuenta que en caso contrario a lo que se piensa sobre la inserción de las personas a la discapacidad, los que necesitamos orientación en la formación para incluirnos en su contexto, somos los considerados como *normales*. Por medio de las sesiones de danza integra, fui descubriéndome junto con mis alumnos, esto al compartir experiencias, al compartir espacio; donde las palabras y el habla no eran nuestros medios de comunicación y donde encontramos en la danza puentes que nos vincularon.

No desapruero las ideas de combinar la danza con la rehabilitación o la psicología, pero me inclino hacia pensar en el arte como un acto creativo y que todos sin importar condiciones, podemos hacerlo sin necesidad de anteponer o apostar por esperar cambios drásticos conductuales o terapéuticos. Considero que la danza trabaja con las emociones, pero no es obligatorio para la creación artística cambiar las emociones insatisfactorias por las emociones satisfactorias, puesto que de todo lo que se siente se puede hacer y nutrir una obra de arte y los cambios que resulten de la práctica de la danza en la persona, son procesos que cada uno vive y acciona en su vida.

Propongo desde la reflexión, que el termino *Integra*, se refiera a reunir aquello que está separado. Es así que Danza Integra, funge como un espacio de danza que se abre para que todas las personas con todas sus diversidades puedan aprender y crear en conjunto.

He comprobado que lo que le otorga vigencia hoy en día a la propuesta Danza Integra, es que alude precisamente a esa forma de trabajar en grupos

mixtos, en su contraste con otras propuestas que trabajan sólo en grupos homogéneos de personas con diversidad funcional. Por ello concluyo que el término Danza Integra /Inclusiva evidencia una danza que se desarrolla en el paradigma de la inclusión. En ese sentido, no designa un nuevo estilo de danza, sino que designa el momento en que la experiencia se realiza por grupos mixtos y por lo tanto se vuelve accesible. Ahora bien, los retos a partir de ésta primera propuesta de Danza Integra parecen acrecentarse puesto que la demanda de la inclusión, así como de la idea de seguir sensibilizando no es exclusivo de un ámbito educativo y es aquí donde el arte tiene amplio campo de oportunidades.

Cabe resaltar que, a través de la reflexión surgida durante éste proceso de recolección de datos y resultados, me di cuenta de la portabilidad de éste proyecto, puesto que por su naturaleza noble de adaptación al medio en donde trabaja, me permitió trasladarlo, esto debido a los ejes con los que trabaja y que se encuentran inmersos todo el tiempo en cualquier actividad artística – educativa y social, que refieren a: cuerpo, espacio y tiempo.

Situación interesante en el desarrollo de las sesiones, es que se impactaba directamente con las necesidades del colectivo, es decir, se trabajaba de acuerdo a las inquietudes de los participantes cada sesión, situación que permitió resolver lo “no planeado” en papel (o lo que dictaba la planeación); con el uso de consignas de trabajo entre un vínculo entre la planeación previamente establecida y las inquietudes emergentes, dando la batuta para que los que construyeran la clase fueran los alumnos con guía del maestro. Esto quiere decir que, aunque surgiera de manera emergente la clase, se debe contar con una planeación de apoyo que permita partir desde un tema específico en vinculo a lo suscitado por el colectivo cada sesión. Lo anterior permitió una retroalimentación y una evaluación de cada sesión, que ayudó a la mejora constante del mismo proyecto.

Un descubrimiento satisfactorio que surgió al momento de analizar los resultados del proyecto, fue al encontrarme con los escritos de Andre Lepecki, los cuales me permitieron detectar que Danza Integra funciona como dispositivo. Ya que de acuerdo a Lepecki A. (2011):

El dispositivo es una estructura donada por la navegante del río investigativo. Cuando el proyecto de la creación lo recibe, da sus puntos de vista y lo modifica desde su hacer. De esta manera, la investigación se va convirtiendo en un vaivén entre lo abstracto y lo concreto, entre lo más íntimo y lo más social, entre la práctica y la teoría. Así, desde ésta visión sobre Danza Integra como un dispositivo, permite alcances y portabilidad para su aplicación en diversos espacios referentes a la educación. (p.126)

Danza Integra se activó posteriormente en el sistema escolarizado, en niveles preescolar; en el Colegio Williams en el año 2014 – 2015 y en nivel Licenciatura en la “Benemérita Escuela Nacional de Maestros” 2015-2016. Logrando así alcances donde Danza Integra puede servir como dispositivo que permita su expansión, cabe resaltar que no se enfatiza por el momento en ninguna de éstas propuestas, ya que este primer trabajo tiene como objetivo mostrar los inicios y construcción del proyecto Danza Integra, pero sí parece pertinente mencionarlos para dejar la puerta abierta al conocimiento de la expansión que surgió posterior a la primera edición del proyecto. Y el cual pretendo sirva a fines de proyecto para estudio de caso en un grado de maestría.

Sé que ésta no es una conclusión final de proyecto y mucho menos considero que llegue a un cierre por su carácter de dispositivo, Danza Integra estará en una evolución constante permitiendo su portabilidad y aplicación a contextos futuros.

REFERENCIAS

- Pansera, Claudio (2005). Arte comunitario, definiendo un nuevo campo de trabajo. En Dubatti, Jorge Pansera; Claudio (coord). Cuando el arte da respuestas. Buenos Aires: Editorial Artes Escénicas.
- Blanco Sanchez, M. I., & Vega Crespo, J. (2011). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza aprendizaje de la economía. Tesis no publicada Trabajo Fin de Master*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Gómez Sollano, M., & Zemelman, H. (s.f.). *La labor del maestro: formar y formarse*. Mexico: Pax México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Educación* (4° ed.). México: McGraw-Hill.
- Julieta, P. B. (2004). *La educación una naturaleza libre e humana, en DIDAc. N° 43*. México: Universidad Iberoamericana.
- Julieta, P. B. (s.f.). *El qué y el para que de la educación integral, DIDac. N° 43*. México: Universidad Iberoamericana.
- Katya, M. (s.f.). *La estética en la educación escolar*.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Luque Parra, D. J. (s.f.). *Transtornos del desarrollo Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Elementos Psicoeducativos*. Malaga, España.: OEI-revista Iberoamericana de educación.
- Mercedes, a. S. (2004). *Que es un modelo pedagógico en revista DIDac N° 44*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mercedes, A. S. (2004). *Ques es un modelo pedagógico en revista DIDac N°43*. México: Universidad Iberoamericana.
- Navarro Jimenez, A., Rosalén Sancho, T., & Martín Calomarde, E. M. (s.f.). *Diversidad cultural: la danza folklórica como medio de indetidad e integración sociocultural*.

- Pinto Castro, J. (s.f.). *Educación Especial: Necesidades Educativas Especiales*. Observatorio de la discapacidad, Instituto de Mayores y Servicios.
- Read, H. (1973). *Las finalidades de la educación por el Arte* (5° ed.). Argentina: Paidós.
- Savisens, A. (1978). *Educación, Pedagogía y ciencias de la educación en Introducción a la pedagogía*. España: Barcanova.
- Soto Fernandez, J. R., & Espido Bello, X. E. (1999). La educación Formal, no formal e informal y la función docente. En *Innovación educativa* (págs. 311 - 323). Obtenido de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5208/1/pg_313-328_ineduc9.pdf
- Valverde Tapia de Torrico, N. (s.f.). *LA NATURALEZA DE LA DANZA Y SU RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE FOLCLORE*.
- Lacarrieu, Mónica (2008). *El arte fuera del lugar del arte*. Revista Oficios Terrestres. Facultad de Periodismo y Comunicación social. UNLP. Año XIV Nº 21, (pp 28-40).
- Maya Jariego, Isidro (2009). *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales. Año 2 Nº 3, 69-109. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador. •
- Palacios Garrido, Alfredo (2009). *El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 4, 197-211.
- Ojeda, D. (2005). *Artes Escénicas y Discapacidad*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Ojeda, D. (2005). *Artes Escénicas y Discapacidad*. Revista de Ciencias Sociales Sociedad y Utopía, 26, 35-56.
- Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazu.

Otros sitios webs citados:

García, E. (2015). Abierto al Público. Artes Escénicas y Comunidad. 4. Madrid: INAEM Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música.

Recuperado de

<http://www.redescena.net/descargas/proyectos/abiertoalpublico2015.pdf>.

ONU. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, (2006, 13 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. (A/RES/61/106). 2007, 24 Enero. Recuperada de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617> (1-6-2015)

Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas <http://www.mcu.es/artesEscenicas/CE/inclusion/jornadas.html>(Consultada el 7-092015).

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social revistas.ucm.es/index.php/ARTE/about/editorialPolicies#focusAndScope.

ANEXOS

ANEXO 1. PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 1/32

Es importante mencionar que existen recursos materiales que se utilizarán durante todo el curso, algunos son personales y otros tantos de logística institucional.

| RECURSOS MATERIALES | RECURSOS MATERIALES (INSTITUCIÓN) |
|--|--|
| *Ropa de trabajo: pants y playera (preferencia color negro) y tenis. *Zapato de danza o zapatos con tacón bajo (los zapatos deben ser cerrados). *2 paliacates o pedazos de tela (tamaño de paliacate). *Cuaderno (cualquiera), lápiz y colores (los básicos). *Sonaja **se pueden incluir materiales los cuales serán dependiendo las sesiones y el facilitador los pedirá con tiempo de anticipación. | <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases. • Grabadora o equipo de sonido con entradas auxiliares para reproducir mp3 o ipod. • Cañón proyector. • Pizarrón • Huehuetl • Teponaxtle |

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---------------------------|--|--|----------------|
| Actividad de Integración | Sensitivo-intuitivo | Juego : “Me pica aquí” A través de la memoria y la asociación tendrán que presentarse y reconocerse entre sí. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. | 20min. |
| Juego de interacción, reconocimiento corporal. | Sensitivo-intuitivo | Ejercicios de expresión corporal, partiendo desde calentamiento, desarrollo de los ejercicios y relajamiento. | Música de fondo | 60 min |
| Platica de introducción al taller /presentación del taller. | Visuales-verbales | Presentación del taller Preguntas y respuestas. | -Cañón proyector - pizarrón | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 2/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---------------------------|--|---|----------------|
| Reconocimiento personal. | Visuales-verbales | Muestra de videos Actividad: Exponiéndome a mí. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 25min. |
| Principios básicos del movimiento para lograr el reconocimiento corporal. | Activo-Reflexivo | Ejercicios de expresión corporal, partiendo desde calentamiento, desarrollo de los ejercicios y relajamiento. | Música de fondo | 60 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Distinguir los tipos de movimiento, con cuáles me identifico, con cuáles me siento más libre, y con cuál identifico mi personalidad. | -Cañón proyector - pizarrón | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 3/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---------------------------|---|---|----------------|
| ¿Qué es el movimiento? ¿Qué es danza? Finalidades del hacer danza. | Visuales-verbales | Muestra de videos Platica de introducción, concepto danza, origen y finalidades. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 25min. |
| Principios básicos del movimiento, Posibilidades de movimiento | Sensitivos-intuitivos | La danza: los movimientos como único medio de expresión. Actividades de mímica Construcción de ideas e historias con movimientos. | Música de fondo | 60 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Distinguir los tipos de movimiento, con cuáles me identifico, con cuáles me siento más libre, y con cuál identifico mi personalidad. | -Cañón proyector - pizarrón | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 4/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---------------------------|--|--|----------------|
| El movimiento Importancia, análisis y cotidianidad | Visuales-verbales | Muestra de videos Dar los conceptos del flujo del movimiento y a través de ejemplos visuales y de la propia experiencia asociar los conceptos. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 25min. |
| Factor flujo en el movimiento | Sensitivos-intuitivos | Movimientos libres y controlados, partiendo de la cotidianidad, asociación de sentimientos con movimientos. | Música de fondo | 60 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Repaso general los primeras sesiones | -Cañón proyector - pizarrón | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 5/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---------------------------|--|---|----------------------------------|
| La danza, modo de expresión de un pueblo. | Visuales-verbales | Muestra de videos Platica de repaso y analizar videos de danzas para identificar los movimientos. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 25min. |
| Construcción de una historia que no se narra... se mueve. | Sensitivos-intuitivos | Actividades de mímica Construcción de ideas e historias con movimientos. Calentamiento y ejemplos *Primero grupal *Por equipos | Música de fondo | 30 min 20min 20min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Repaso de clase y pedir de tarea un ejercicio donde se construya una idea a través del movimiento. | -Cañón proyector - pizarrón | 20 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 6/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|-----------------------------------|---|---|----------------|
| Muestra de ejercicios | Activo-reflexivo Visual-verbal | Muestra de ejercicios individuales Comentarios y análisis de los ejercicios. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 25min. |
| El tiempo y el espacio como factores del movimiento | Sensitivos-intuitivos | Explicación de los conceptos a través del Calentamiento y ejemplos | Música de fondo | 20 min |
| | | *el tiempo en la danza: ejercicios. | | 20min |
| | | *El espacio en la danza: ejercicios | | 20min |
| | | Combinación de conceptos en ejercicios. | | 25 |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Repaso de la clase. | -Cañón proyector - pizarrón | 10 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 7/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|---|---|----------------------------------|
| La música: concepto del sonido. ¿Cómo hacer y qué es la música? | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Explicación por el tallerista de que es música, y a través de los alumnos construir el concepto de música, sonido y tiempo. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón Los alumnos deben llevar Sonajas | 25min. |
| Sonidos Silencios Tiempo | Sensitivos-intuitivos | Escuchar ejemplos de sonido, identificar cualidad y calidad. Identificar los compases (tiempos) de la música a través de ejercicios de toma de pulso. Reproducir sonido y experimentar como hacer sonido con objetos. | Música de fondo Sonajas Llaves Zapatos | 25min 30 min 20min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Repaso de la clase. | -Cañón proyector - pizarrón | 15 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 8/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|---|---|----------------|
| El cuerpo como instrumento sonoro. | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Calentamiento | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 10 min |
| | | El cuerpo como instrumento, hacer sonido con las partes del cuerpo. | | 25 min |
| | | Los pies como instrumento de percusión | | 15 min |
| La danza y su vinculación con: Sonidos Silencios Tiempo | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | “La orquesta de los pies”: Ejercicios en grupo Creación de música con percusión. Vinculando tiempo-silencio-movimiento. | Sin música. | 25 min |
| | | Ejercicios en equipos. | | 30 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | Muestra de ejercicios y repaso de la clase. | - pizarrón Gis o plumones Cada alumno tomara nota en caso de sentirlo necesario. | 10 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 9/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|--|---|----------------|
| La época prehispánica Sus culturas Sus formas de manifestación. | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | A través de videos y exposiciones, abordar sobre las diversas culturas que habitaron México, sus tradiciones, su música y sus manifestaciones. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 35 min |
| | | Preguntas y respuestas | | 15 min |
| La música prehispánica Instrumentos Cantos danzas | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Muestra de videos | Cañón proyector | 10 min |
| | | Escuchar ejemplos musicales. | Equipo de audio. | 15 min |
| | | Mostrar los instrumentos. | Teponaxtle y Huehuetl. | 10min |
| | | Reproducir la música y manipulación de instrumentos. | Teponaxte, huehuetl Los alumnos deben traer sonajas. | 20min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | La danza como medio de manifestación. Muestra de ejercicios y repaso de la clase. | - pizarrón Gis o plumones Cada alumno tomara nota en caso de sentirlo necesario. | 10 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 10/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|--|---|---|----------------|
| La época prehispánica Manifestación dancística | Visual-verbal Sensitivos-intuitivos | Análisis de Videos de danzas prehispánicas. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 20 min |
| Tipos de danzas, su contexto y finalidad | | Tipos de danzas, ver videos y ejemplos musicales su explicación | | 20 min |
| Pisadas básicas de la danza prehispánicas | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Calentamiento “juego del espejo” | Equipo de audio. | 20 min |
| | | Desarrollo de las pisadas básicas. | Teponaxtle y Huehuetl | 45 min |
| | | Reglas y construcción de la danza prehispánica | | 15 min |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 11/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|--|---|---|------------------------------------|
| La época prehispánica Manifestación dancística | Visual-verbal Sensitivos-intuitivos | Análisis de Videos de danzas prehispánicas. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 20 min |
| Construcción y personajes de la danza | Activo-reflexivo | Analizar la estructura de la danza y sus personajes. | | 25 min |
| Hacer un mitote. | Sensitivos-intuitivos | Calentamiento Recordatorio de Pasos Básicos de la danza prehispánica Estructura de la danza | Equipo de audio. Teponaxtle y Huehuetl | 20 min 30 min 20 min |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 12/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---------------------------------------|---|--|---|------------------------------------|
| La época prehispánica La danza | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Calentamiento Repaso de pisadas Desarrollo de la danza, en su estructura | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 20 min 25 min 30 min |
| Hacer un mitote. | Visual-verbal Sensitivos-intuitivos | Montaje de un son: Paso de Camino Coreografías y pasos Estiramientos, enfriamiento. | Equipo de audio. Teponaxtle y Huehuetl | 40 min 5 min |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 13/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---------------------------------------|--|--|---|------------------------------------|
| La época prehispánica La danza | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Calentamiento Repaso de pisadas y del son “paso de camino” | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 20 min 30 min |
| Hacer un mitote. | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal Activo-reflexivo | Montaje de un son: “Cojito” Coreografías y pasos Repaso de Iso sones “paso de camino” y “Cojito”. Estiramientos, enfriamiento. | Equipo de audio. Teponaxtle y Huehuetl | 40 min 20 min 10 min |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 14/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---------------------------------------|--|--|---|----------------------|
| La época prehispánica La danza | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Calentamiento Repaso de pisadas y del son “paso de camino” Y “cojito”. (repaso) | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 20 min 35 min |
| Hacer un mitote. | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal Activo-reflexivo | Montaje de un son: “fuego” Coreografías y pasos Repaso de los sones “paso de camino”, “Cojito” y “fuego”. | Equipo de audio. Teponaxtle y Huehuetl | 40 min 25 min |

***Nota:** Pedir a los alumnos pedazos de tela para realizar su vestuario a tamaño escala

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 15/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|--|---|--|-----------------------------|
| <p>La época prehispánica</p> <p>La danza</p> | <p>Sensitivos-intuitivos</p> <p>Activo-reflexivo</p> | <p>Calentamiento</p> <p>Repaso de pisadas y del son “paso de camino”, “cojito” y “fuego”</p> | <p>-Salón de clases</p> <p>-Ropa de trabajo.</p> <p>-Grabadora/reproductor de audio.</p> <p>-Cañón proyector</p> <p>- pizarrón</p> <p>Huehuetl y teponaxtle.</p> | <p>20 min</p> <p>45min</p> |
| <p>Muestra y análisis del vestuario.</p> | <p>Visual-verbal</p> <p>Activo-reflexivo</p> | <p>Muestra de indumentaria</p> <p>Vestir a alumnos</p> <p>Status sociales</p> <p>Realizar su vestuario a tamaño escala.</p> | <p>Equipo de audio.</p> | <p>30 min</p> <p>25 min</p> |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 17/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|--|---|--|----------------|
| <p>La época de la conquista</p> <p>Sus formas de manifestación.</p> <p>Influencias extranjeras.</p> | <p>Sensitivos-intuitivos</p> <p>Visual-verbal</p> | <p>A través de videos y exposiciones, abordar sobre las diversas culturas que llegaron a México, sus tradiciones, su música y sus manifestaciones.</p> <p>La mezclas.</p> <p>Preguntas y respuestas</p> | <p>-Salón de clases</p> <p>-Ropa de trabajo.</p> <p>-Grabadora/reproductor de audio.</p> <p>-Cañón proyector</p> <p>- pizarrón</p> | 30 min |
| | | | | |
| <p>La música y principales cambios y mezclas de culturas</p> | <p>Sensitivos-intuitivos</p> <p>Activo-reflexivo</p> | <p>Muestra de videos</p> | <p>Cañón proyector</p> <p>Equipo de audio.</p> | 20 min |
| | | <p>Escuchar ejemplos musicales. De las culturas traídas a la nueva España.</p> | | 20 min |
| | | <p>Muestra de Instrumentos</p> | | 20 min |
| | | <p>Cambio en las danzas.</p> | | 20 min |
| <p>Repaso de la clase</p> | <p>Activo-reflexivo</p> | <p>La danza como medio de manifestación.</p> <p>Muestra de ejercicios y repaso de la clase.</p> | <p>- pizarrón</p> <p>Gis o plumones</p> <p>Cada alumno tomara nota en caso de sentirlo necesario.</p> | 10 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 18/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|---|---|----------------|
| La época de la conquista Influencias extranjeras. | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Videos de culturas (danzas) traídas al México conquistado. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 30 min |
| Surgimiento de la danza de concheros | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Muestra de videos Escuchar ejemplos musicales. De las culturas traídas a la nueva España. Muestra de Instrumentos | Cañón proyector Equipo de audio. | 25 min |
| Estructura de la danza de concheros | Activo-reflexivo | La danza como medio de manifestación. Explicación de la danza de concheros. Estructura, contexto y finalidades. Videos que refuercen la información. | pizarrón Gis o plumones Equipo de audio. | 50 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 19/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|-------------------------------|--|---|---|----------------------|
| La danza de concheros | Sensitivos-intuitivos Verbal-visual | Calentamiento Pasos básicos Estructura de la danza | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 45 min |
| Montaje de danza de concheros | Sensitivos-intuitivos | Montaje de “paso de camino” y “danza al sol”. Montaje de danzas con canticos (alabanzas concheros): “señor san miguel” y “estrella del oriente” Enfriamiento y repaso | Cañón proyector Equipo de audio. | 60 min 15 min |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 20/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---------------------------|--|---|----------------|
| La época de la conquista | Sensitivos-intuitivos | Repaso de los sones | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 50 min |
| Muestra de indumentaria de concheros | Visual- verbal | Muestra de indumentaria, vestir a algunos alumnos. Exposición de la indumentaria y realización de vestuarios a escala | Cañón proyector Equipo de audio. | 30 min |
| Comparativa entre danza azteca y concheros. | Activo-reflexivo | Comparación entre las danzas, música e indumentarias de la época prehispánica y la época de la conquista. | pizarrón Gis o plumones Cañón proyector Equipo de audio. | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 21/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|--|---|----------------|
| La época de la Colonia. | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | A través de videos y exposiciones, abordar sobre las manifestaciones sociales, culturales e ideológicas del México en la época Colonial. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 35 min |
| | | Preguntas y respuestas | | 15 min |
| La música y la danza sus cambios e influencias en la colonia. | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Muestra de videos | Cañón proyector Equipo de audio. | 20 min |
| | | Escuchar ejemplos musicales | | 20 min |
| | | Muestra de Instrumentos Cambio en las danzas. | | 20 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo | La danza como medio de manifestación. Muestra de ejercicios y repaso de la clase. | - pizarrón Gis o plumones Cada alumno tomara nota en caso de sentirlo necesario. | 10 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 22/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|---|---|----------------------|
| El vals Las cuadrillas Chotis polkas | Visual-verbal | Videos y ejemplos musicales Comentarios y ejercicios de reconocimiento. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 30 min 15 min |
| Estilos de bailes de los grandes salones. | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Muestra de videos de cuadrillas. Montaje de una cuadrilla, estructura y pasos. | Cañón proyector Equipo de audio. | 60 min |
| Reflexión de la clase. | Visual-verbal Activo-reflexivo | Repaso de la cuadrillas y reflexión de la clase. | pizarrón Gis o plumones Equipo de audio. | 15min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 23/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|--|---|----------------------|
| El vals La cuadrilla | Visual-verbal | Videos y ejemplos musicales Comentarios y ejercicios de reconocimiento. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 30 min 15 min |
| Estilos de bailes de los grandes salones. | Sensitivos-intuitivos Activo-reflexivo | Repaso de la cuadrilla Montaje de pasos de vals Montaje de chotis Repaso de vals, cuadrilla y chotis. | Cañón proyector Equipo de audio. | 60 min |
| Reflexión de la clase. | Visual-verbal Activo-reflexivo | Repaso de la cuadrillas, vals y chotis y reflexión de la clase. | pizarrón Gis o plumones Equipo de audio. | 15min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 24/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|--|---|--|----------------|
| <p>El vals La cudrilla El chotis Y la polka</p> | <p>Visual-verbal</p> | <p>Videos y ejemplos musicales</p> <p>Repaso de vals, cuadrillas y chotis.</p> <p>Montaje de polkas</p> | <p>-Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón</p> | <p>50 min</p> |
| <p>Muestra de vestuario</p> | <p>Visual-verbal Sensitivos-intuitivos</p> | <p>Muestra de indumentaria Vestir a alumnos</p> <p>Hablar sobre las diferencias entre época, prehispánica y conquista, en vestuario, danza, estructura, contexto y música..</p> | <p>Cañón proyector</p> <p>Equipo de audio.</p> | <p>55 min</p> |
| <p>Reflexión de la clase.</p> | <p>Visual-verbal Activo-reflexivo</p> | <p>Realización de vestuarios a escala o dibujados.</p> | <p>pizarrón Gis o plumones Equipo de audio.</p> | <p>15min.</p> |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 25/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|--|---|----------------|
| La época de la Independencia | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Breve narrativa de la Independencia de México. (Videos) | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. | 25 min |
| | | Influencias musicales y dancísticas que marcaron esa época | -Cañón proyector - pizarrón | 25 min |
| Sonecitos de mi tierra Y Música prohibida por la santa inquisición. | Activo-reflexivo | Muestra de videos | Cañón proyector | 20 min |
| | | Ejemplos musicales | Equipo de audio. | 20 min |
| Pasos básicos de los géneros musicales de la época de la independencia | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Pasos básicos del jarabe, y sonecitos de mi tierra. | Equipo de sonido | 30 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 26/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|--|---|----------------|
| Sones prohibidos en la época de la Independencia | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Montaje del chuchumbe. Montaje del son: baile de los panaderos | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. | 50 min |
| El pan de Jarabe | Activo-reflexivo | Explicación de los jarabes en México como género musical, su forma de baile. Pasos básicos del Jarabe | Equipo de sonido | 50 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Pasos básicos del jarabe, y sonecitos de mi tierra. | Equipo de sonido | 20 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 27/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|--|---|---|--|
| Repaso y Estructura dancística de: Sones prohibidos en la época de la Independencia El pan de Jarabe | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal Activo-reflexivo | Repaso de Chuchumbe Baile de los panaderos Pan de jarabe Montaje de Sonecitos de mi tierra: “El fandanguito” | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. Equipo de sonido | 20 min 20 min 20 min 40 min |
| Repaso de la clase | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Pasos básicos del jarabe, y sonecitos de mi tierra. | Equipo de sonido | 20 min. |

*pedir tela para hacer vestuarios.

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 28/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--------------------------------|--|---|---|----------------|
| Repaso de los sones y jarabes. | Activo-reflexivo | Repaso del repertorio de la época de la Independencia | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 60 min |
| Muestra de vestuario | Visual-verbal Sensitivos-intuitivos | Muestra de indumentaria Vestir a alumnos Hablar sobre las diferencias entre época, prehispánica, la conquista la colonia y la independencia, en vestuario, danza, estructura, contexto y música.. | Cañón proyector Equipo de audio. | 40 min |
| Reflexión de la clase. | Visual-verbal Activo-reflexivo | Realización de vestuarios a escala o dibujados. | pizarrón Gis o plumones Equipo de audio. | 20 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 29/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|--|---|--|---|----------------|
| La época de la Revolución | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Breve narrativa de la Revolución mexicana. (Videos) | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. | 25 min |
| | | Influencias musicales y dancísticas que marcaron esa época | -Cañón proyector - pizarrón | 20 min |
| El corrido La polka El chotis | Activo-reflexivo | Muestra de videos Ejemplos musicales | Cañón proyector Equipo de audio. | 30 min |
| Pasos básicos de los géneros musicales de la época de la independencia | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Polkas de punta y talón | Equipo de sonido | 40 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 29/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|---|---|----------------|
| Repaso y montaje de bailes de La época de la Revolución | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Polkas y chotices de la revolución comparativa entre las formas de ejecución dancística y la instrumentación de la clase alta y baja | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 50 min |
| Muestra del vestuario | Activo-reflexivo | Muestra de vestuarios, división del grupo para representar las dos clases sociales y armaran sus bailes cada equipo, con lo aprendido en clase. | Cañón proyector Equipo de audio. | 45 min |
| Muestra de los bailes dela época de revolución | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Cada equipo mostrará el baile que los representa, | Equipo de sonido | 15 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 30/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|---|---|---|---|----------------|
| Reflexión del curso | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Hacer una reflexión grupal de cómo ha ido evolucionando la danza, su función social y hacer comparativas. Reforzarlo con videos. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 30 min |
| Muestra y exposición de la danza en la actualidad, sus cambios. | Activo-reflexivo | Muestra de videos y análisis de los géneros musicales y dancísticos de la actualidad. | Cañón proyector Equipo de audio. | 30 min |
| Repaso del curso | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Repaso general de la época prehispánica y de la conquista. Dividir equipos y seleccionar una época de las tratadas en el curso. Se hará su exposición en una muestra final. | Equipo de sonido Huehuetl y teponaxtle | 60 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 31/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|------------------------|---|---|---|----------------|
| Reflexión del curso | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Repaso General Época colonial Independencia Revolución | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 50 min |
| Preparación de muestra | Activo-reflexivo | Los equipos trabajaran en la época selecciona con la supervisión del maestro. | Cañón proyector Equipo de audio. | 45 min |
| Muestra de avances | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Cada equipo mostrara sus avances. Debate de clase. | Equipo de sonido Huehuetl y teponaxtle | 20 min. |

PLANEACIÓN “DANZA INTEGRAL”

Tallerista: Juan Jesús Bustos Islas

Sesión: 32/32

| CONTENIDOS O TEMAS | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | ACTIVIDADES | RECURSOS | TIEMPO (aprox) |
|------------------------|---|--|---|------------------|
| Reflexión del curso | Sensitivos-intuitivos Visual-verbal | Ajustes a los trabajos de cada equipo. | -Salón de clases -Ropa de trabajo. -Grabadora/reproductor de audio. -Cañón proyector - pizarrón | 30 min |
| Preparación de muestra | Activo-reflexivo | Cada equipo adornado el salón y afinara detalles de acuerdo a su muestra Los equipos mostraran sus trabajos ante los demás equipos (y público de ser posible) | Cañón proyector Equipo de audio. | 15 50 min |
| Despedida del curso | Activo-reflexivo Sensitivos-intuitivos | Sesión de fotos, y entrega de una reflexión por cada alumno sobre el curso. | Salón de clases. | 20 min. |

BIBLIOGRAFIA PLANES DE TRABAJO:

Katya, M. (s.f.). La estética en la educación escolar.

Larraín, J. (2001). Identidad Chilena. Santiago de Chile: LOM.

Luque Parra, D. J. (s.f.). Transtornos del desarrollo Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Elementos Psicoeducativos. Malaga, España.: OEI-revista Iberoamericana de educación.

Navarro Jimenez, A., Rosalén Sancho, T., & Martín Calomarde, E. M. (s.f.). Diversidad cultural: la danza folklórica como medio de identidad e integración sociocultural.

Pinto Castro, J. (s.f.). Educación Especial: Necesidades Educativas Especiales. Observatorio de la discapacidad, Instituto de Mayores y Servicios.

Read, H. (1973). Las finalidades de la educación por el Arte (5° ed.). Argentina: Paidós.

PESTANA, P. B., & SOTO, P. T. (s.f.). Recuperado el 20 de noviembre de 2013,
de
[http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/697/64554736.pdf
?sequence=1](http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/697/64554736.pdf?sequence=1)

ANEXO 2. Fotografías por Juan Jesús Bustos Islas, Miriam Edith Bustos Islas y Juan de Dios Montoya Bárcenas.



Integrantes del grupo Piloto Danza Integra con alumnos del Ballet Citlalcóatl
Foto: Acervo personal.



Alumnos del taller danza integra en función en la facultad de filosofía y letras de la UNAM
Foto: Acervo personal.



Clase para silla de ruedas – alumnos danza integra
Foto: Acervo personal.



Plasmando ideas sobre la Danza.
Foto: Acervo personal.



Primera muestra del taller Danza Integra, bailando jarabe mixe.
En Cuauhtepc de Madero.
Foto: Acervo personal.



Muestra del taller en festividades del 15 de septiembre en conjunto
con el Ballet Citlalcòatl.
En Cuauhtepc de Madero.
Foto: Acervo personal.



Invitación del Taller a participar en los festejos referentes al Día Internacional del Síndrome de Down en el Ángel de la Independencia – previo a la función.
Foto: Acervo personal.



DANZA INTEGRAL
DANZA FOLKLÓRICA INCLUSIVA

Imagen oficial del Taller para su imagen en Facebook
<https://www.facebook.com/DanzaIntegralFolklor/?ref=ts>
Diseño: Juan Jesús Bustos Islas



Delegación Gustavo A. Madero
Dirección General de Desarrollo Social
Dirección de Turismo y Cultura
J.U.D. de Centros Culturales
Centro de Desarrollo Social y Cultural Arbolillo



México DF. a 31 de octubre 2013

MA. DE LOURDES SANTIAGO CAMBRAY

DIRECTORA ESCUELA NACIONAL DE DANZA FOLKLORICA

PRESENTE

Por medio de la presente me permito informarle que el proyecto de Tesis del alumno BUSTOS ISLAS JUAN JESUS ha sido autorizado para que se imparta a partir del sábado 02 de noviembre 2013 al sábado 07 de junio 2014 en un horario 13.00 a 15:00 hrs. en el Centro de Desarrollo Social y Cultural Carlos Montemayor

Agradeciendo de antemano su apoyo e interés con este proyecto a la juventud con necesidades especiales.

Sin más por el momento envié a usted un cordial saludo.

MARIA GUADALUPE PUEBLA CRUZ
RESPONSABLE DEL CENTRO DE DESARROLLO
SOCIAL Y CULTURAL EL ARBOLILLO



c.p.p archivo

CALLE GABRIEL GUERRA S/N ESQ. EMILIANO ZAPATA COL. ZONA ESCOLAR ORIENTE C.P. 07230

gamadero.gob.mx

JUAN JESÚS BUSTOS ISLAS
EXALUMNO DE LA LICENCIATURA
EN DANZA FOLKLÓRICA
PRESENTE

Asunto: Aprobación de proyecto de Tesis

Por este conducto informo a usted, que se autorizó su proyecto de titulación denominado: *"La danza folklórica como recurso didáctico para abordar contenidos de identidad y pertenencia en comunidades de aprendizaje en condiciones especiales"* bajo la modalidad de Reporte de Práctica Docente para poder obtener el Título de la Licenciatura en Danza Folklórica, Lo anterior en el entendido de que deberá concluir al 100% los créditos correspondientes de la Licenciatura referida para hacer efectiva esta autorización.

Finalmente le comento que se le ha autorizado como su asesora a la Doctora María de Lourdes Santiago Cambray y el cronograma de actividades que presenta, justifica la duración de su trabajo de titulación, por lo que, no omito recordarle que deberá cumplir en tiempo y forma con dicho cronograma.

Sin otro particular, quedo de usted.

ATENTAMENTE


MARÍA DE LOURDES SANTIAGO CAMBRAY
DIRECTORA


PODERR EJECUTIVO FEDERAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA NACIONAL DE DANZA

c.p.p. Javier Vegagil Fernández- Secretario Académico
Rocio Cortés García.- Jefa del Depto. de Control Escolar
María de Lourdes Santiago Cambray.- Asesora
Acuse

Plaza Angel Salas s/n , Atrás del Auditorio Nacional, Col. Chapultepec Polanco, Del. Miguel Hidalgo.

C.P. 11560, México, D.F. Tel: 5281-4600 ext.4476 y 4686

Correo electrónico: enmf@inba.gob.mx