

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Calderón, Dora Inés; Blanco Vega, María de Jesús; León Suárez, Juliana Patricia

Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión

Revista Colombiana de Educación, núm. 85, 2022, Enero-Abril, pp. 143-166

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11366>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413674314007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión

Inclusive Dance with Deaf People:
A State of Affairs

Dança Inclusiva com pessoas Surdas:
um estado da questão

Dora Inés Calderón*  orcid.org/0000-0003-1187-6668

María de Jesús Blanco Vega**  orcid.org/0000-0001-8773-1188

Juliana Patricia León Suárez***  orcid.org/0000-0002-3592-5228

Para citar este artículo: Calderón, D., Blanco-Vega, M. y León-Suárez, J. (2022). Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 143-166. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11366>



Recibido: 28/02/2020

Evaluado: 06/07/2020

* Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje, Universidad del Valle. Profesora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: dicalderon@udistrital.edu.co.

** Magíster en Educación con énfasis en Evaluación, Universidad de Artes y Ciencias de Chile. Profesora asociada de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: maria.blanco@ibero.edu.co.

*** Candidata a doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD. Profesora medio tiempo ocasional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: jpleons@udistrital.edu.co.

Resumen

Este artículo presenta resultados de una revisión documental de tipo investigativo, pedagógico y didáctico en el campo de la danza inclusiva.¹ El propósito del texto fue estudiar aquellas categorías puestas en relación cuando se considera la enseñanza de la danza a estudiantes sordos, con miras a obtener un aporte en la comprensión de este campo pedagógico y didáctico. Como datos se recopilan 61 registros publicados en este campo, en los ámbitos local, regional y global; este análisis rastreó significados sobre: inclusión, danza, danza inclusiva y sobre una persona sorda. A partir de lo anterior, se identifican problemáticas, interrogantes y vacíos en este emergente campo de investigación, concluyendo que es importante existe una necesidad por establecer elementos para una didáctica de la danza inclusiva que involucre un factor epistemológico que este contextualmente ubicado en el encuentro de sí mismo y del otro. Finalmente, se consideran las posibilidades de las experiencias sensibles, éticas, estéticas, dialógicas y políticas que nos acogen a todos, siendo cuerpos plurales, sin excepción. Es decir, la necesidad de una danza para todos.

Palabras clave

danza; arte; sordo; educación; comunicación

Keywords

dance; art; deaf; education; communication

Abstract

This article presents the results of a documentary review on the investigative, pedagogical and didactic advances in the field of inclusive dance. The purpose of the review is to study related categories when considering dance teaching to deaf students, obtaining a contribution in understanding this pedagogical and didactic field. The collected data achieves a local, regional and global representation. A documentary analysis of 61 records published in this field of study was carried out, in which inclusion, dance, and inclusive dance, on deaf people were traced. From the above, problems, questions and gaps are identified in this emerging field of research. It concludes the need to establish elements for an inclusive dance didactics that is always reflective epistemologically and methodologically, contextually located; in the encounter of oneself and the other; in the possibilities of sensible, ethical, aesthetic, dialogical, and political experiences that welcome us all, being plural bodies, without exception. That is the need for a dance for everyone.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma revisão documental de tipo investigativo, pedagógico e didático no campo da dança inclusiva. O propósito do texto, foi estudar essas categorias postas em relação ao considerar o ensino da dança para alunos surdos, com vistas a obter uma contribuição para a compreensão desse campo pedagógico e didático. Como dados, são coletados 61 registros publicados nesta área, nos níveis local, regional e global; esta análise rastreou significados sobre: inclusão, dança, dança inclusiva e sobre uma pessoa surda. A partir do exposto, identificam-se problemas, questionamentos e lacunas neste campo emergente de pesquisa, concluindo-se que é importante que haja a necessidade de estabelecer elementos para uma didática inclusiva da dança que envolva um fator epistemológico que esteja contextualmente localizado no encontro de si e do outro. Por fim, são consideradas as possibilidades de experiências sensíveis, éticas, estéticas, dialógicas e políticas que nos acolhem a todos, sendo corpos plurais, sem exceção. Ou seja, a necessidade de uma dança para todos.

Palavras-chave

dança; arte; surdos; educação; comunicação

¹ El concepto de danza inclusiva, es un concepto en construcción en el arte, la pedagogía y la didáctica (ver los trabajos de Avellaneda (2014), Bernal (2016) y (Blanco, León y Calderón (2019).

Introducción

Postulamos que la danza en lo prosaico y en lo poético, tanto en las prácticas sociales y culturales como en el arte, es inherente al ser humano, a su ser cuerpo, vida y movimiento; posibilita la experiencia, la sensibilidad ética y estética, manifiestas en el cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno. Esta expresión del arte, por su naturaleza de encuentro, permite el respeto a la diversidad en la interacción y promueve igualdad de los seres humanos (Guirado Rivero *et al.*, 2017). Considerado así el espíritu de la danza, resulta fundamental avanzar en la reflexión pedagógica y didáctica sobre este campo en la formación humana y, particularmente, en el caso de poblaciones vulnerables. En este horizonte, los resultados de una revisión del estado de la cuestión en relación con la danza inclusiva y su enseñanza a personas sordas, en términos de inclusión, a nivel local, regional y global, aportará a construirla como componente fundamental de la experiencia humana –más aun en la infancia y en condiciones que puedan indicar algún tipo de vulnerabilidad–.

Para ello, se establecen, como delimitación del campo de estudio, las relaciones danza/inclusión/sordos/educación; marco para considerar y cuestionar su enseñanza, comprender su desarrollo en contextos de diversidad y descubrir significados emergentes en los documentos sobre sus conceptos. Desde ahí, identificar el estado de la cuestión en cuanto a las problemáticas, cuestionamientos y posibles vacíos, como un aporte al campo de investigación. El artículo estructura tres aspectos: la metodología del estado del arte; los resultados y la discusión que identifica distintas entradas al estudio de la danza inclusiva, así como la discusión de las categorías emergentes; finalmente, las conclusiones, cuyo balance permite postular elementos para una propuesta didáctica de la danza y concluye la necesidad de desarrollar este campo en Latinoamérica.

Metodología

El estado del arte en el campo de la didáctica de la danza inclusiva para personas sordas se obtuvo del análisis documental (rastreo, sistematización y análisis de documentos), siguiendo a León (2019). Se llevaron a cabo dos grandes búsquedas: una, a partir de categorías definidas previamente, referidas al tema indagado (didáctica, danza, personas sordas) y otra, considerando un marco más amplio en la educación artística y su relación con poblaciones vulnerables. Con esta base se buscó reconocer investigaciones relacionadas que pudieran aportar de manera relevante al tema

en cuestión. Se realizó una sistematización del corpus (61 documentos) bajo las categorías: origen, tipo de documento, fuente y formas de análisis de los datos (ver tabla 1).

A partir de esta sistematización, se realizó una primera búsqueda bajo cuatro matrices sobre los conceptos de arte, didáctica, sordos y lenguaje. Gracias a esto se identificaron aportes en campos del arte (danza, artes plásticas, música y teatro) y experiencias con sordos desde el lenguaje y la didáctica de otras ciencias. La segunda búsqueda aplicó una matriz bajo categorías como: sordos, danza inclusiva, danza diversa, metodologías de la enseñanza en danza e inclusión. Posteriormente, bajo un nuevo filtro sobre ambas matrices, se procedió a construir una definitiva con un total de 61 registros relevantes, cuyos campos analíticos se explicitan en la tabla 1, que permitieron reconocer un conjunto de problemas, interrogantes y vacíos en la investigación en este campo.

Tabla 1
Matriz del estado del arte sobre la enseñanza de la danza inclusiva

Descriptor	Descripción
Tipo de documento	Artículo de investigación, ensayo, libro, memoria, proyecto educativo o cultural; tesis pregrado, maestría, doctorado
Año de publicación	Intervalo emergente 1983-2019
Lugar de publicación	Universidades, federaciones e institutos, asociaciones
País donde se realiza el estudio	Latinoamérica, Europa y Estados Unidos (ver figura 1)
Palabras clave	Conceptos clave, descriptores del estudio
Resumen	Descripción general de la investigación o estudio
Categorías emergentes	Análisis y clasificación de las investigaciones por temáticas o tendencias investigativas (ver figura 2)
Bibliografía pertinente	Aportes en términos de referencias bibliográficas considerados como relevantes

Fuente: elaboración propia.

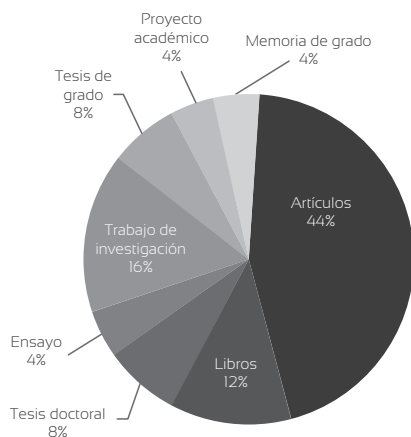


Figura 1. Fuentes de investigación “Estado del arte de la enseñanza de la danza inclusiva”

Fuente: elaboración propia.

Según la figura 1, el desarrollo en el campo circula en artículos, tesis de investigación, tesis doctorales, ensayos y artículos de investigación. Como se observa, estos últimos son los textos de mayor divulgación científica, mientras las tesis doctorales componen el 8 % de la investigación en el campo; esto supone su complejidad y la necesidad de abordarlo mediante investigación de punta. Otros estudios se inscriben en las políticas ministeriales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014), cuyas propuestas y resultados se consignan en libros, cartillas y páginas web, y circulan algunas veces como procesos investigativos. Este tipo de aportes pueden ser fundamentales para la comprensión del tema, por ejemplo, el proyecto “Maguaré” del Ministerio de Cultura de Colombia (s. f.),² dirigido a la primera infancia. Según la revisión documental por países, se observa una mayor cantidad de aportes de Colombia y España (figura 2).

² Ver página Maguaré: <https://maguared.gov.co/>

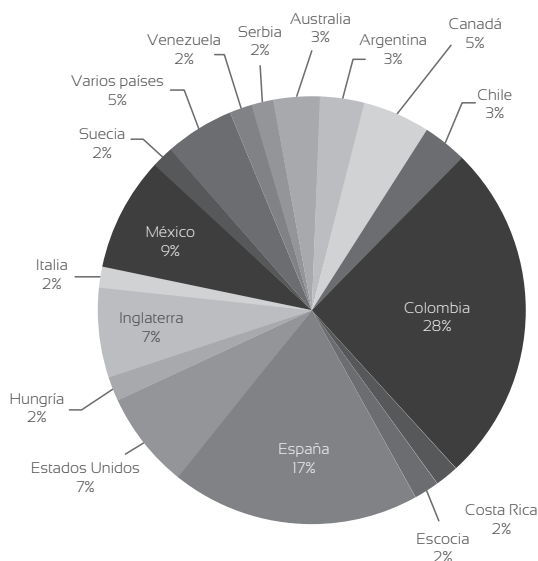


Figura 2. Países que evidencian investigaciones realizadas en o sobre danza

Fuente: elaboración propia.

De la revisión también se observa que en Colombia la tríada danza/ inclusión/educación está relacionada tanto con las políticas públicas en materia de discapacidad, como con el reconocimiento de las prácticas culturales danzadas, en particular con el reciente reconocimiento del papel de las artes en la sociedad; por ejemplo, la inclusión de *Colombia es un país que baila* (Ministerio de Cultura de Colombia, 2010). En España se identifica un prolífico desarrollo sobre investigación en educación especial; no obstante, autores como Álvarez *et al.* (2014) señalan un estancamiento sobre los estudios de educación inclusiva en la península ibérica. En todo caso, las investigaciones en o sobre danza propiamente dicha siguen siendo escasas, más cuando tienen que ver con la diversidad de condiciones de las poblaciones escolares (sensoriales, físicas, cognitivas, socioculturales, etc.) y la democratización de estas prácticas en la escuela (*ballet*, folclor, expresiones predancísticas, entre otras), en sus distintos niveles (6 a 14 años); en síntesis, son pocos los países latinoamericanos y europeos que parecen interesados en comprender este fenómeno, como lo ilustra la figura 2.

Por otra parte, en términos temporales, se observa que este es un campo muy reciente y en consolidación, que data de aproximadamente 34 años. La producción identificada oscila entre 1983-2019 (figura 3), y se evidencia la aparición y el auge de las políticas públicas sobre inclusión y discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014) en este periodo. Los picos que aparecen en la figura 3, 2010 y 2015, coinciden con la implementación de las políticas públicas mundiales como las “Directrices sobre políticas

de inclusión en la educación”, de la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2009) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (4.7) (Unesco, 2016). Implementación que, probablemente, disparó la producción académica en los diversos contextos y favoreció los primeros acercamientos a las definiciones de educación inclusiva, como se verá en el apartado de discusión y análisis de los datos. Esta relación temporal de la producción en el campo se observa en figura 3.

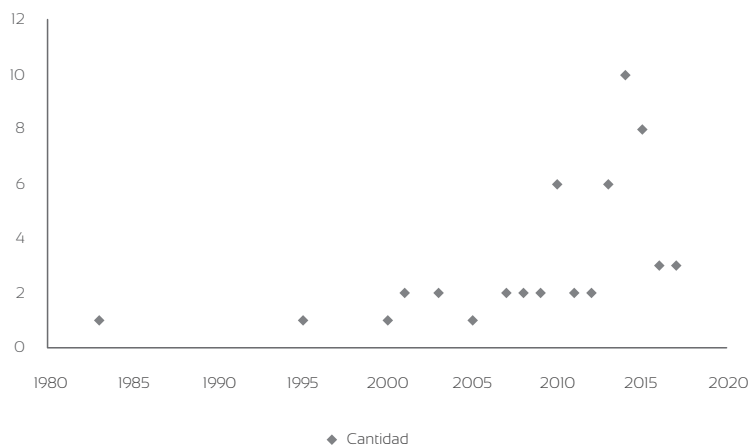


Figura 3. Rango temporal de las investigaciones publicadas sobre danza inclusiva

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de reflexionar sobre la educación inclusiva y otros conceptos relacionados con la inclusión, la educación y la danza, se establecen cuatro categorías que surgen de un análisis estadístico (estudio de frecuencias y de coincidencias por categorías) y de un análisis discursivo, considerando un enfoque semántico (Cárdenas, 2012), para la búsqueda de significados y sentidos de las categorías establecidas para el estado del arte. Las categorías y sus relaciones para la revisión se plantean desde la propuesta de las investigadoras, en términos de los marcos interpretativos que se articularían en una pedagogía y una didáctica de la danza inclusiva; estos son respectivamente: a) el devenir en las formas de nombrar a las personas sordas; b) artes, danza e inclusión; c) la danza inclusiva como un campo emergente, y d) lenguaje y comunicación como factor central para una didáctica de la danza inclusiva.³ A continuación se presenta la discusión de estos resultados.

³ Cada una de las cuatro categorías configuradas obedece a los marcos interpretativos que elabora el grupo de investigación sobre el devenir de las formas de nombrar a las personas sordas, la inclusión (Skliar, 2014); artes, danza e inclusión (Zitomer, 2016; Blanco y Proenza, 2019); danza inclusiva (Avellaneda, 2014); lenguaje y la comunicación (Cárdenas, 2012; Bajtín, 1982), y la educación y la enseñanza (Vasco, 2008; Calderón, 2018; Calderón y León, 2016).

Resultados

Este apartado reporta los resultados de los análisis realizados a partir de las categorías rastreadas en los documentos y las relaciones identificadas, de acuerdo con los cuatro aspectos propuestos en el ítem anterior para conformar el estado del arte de la investigación en el campo de la danza inclusiva con población sorda.

El devenir en las formas nombrar a las personas sordas

De acuerdo con el análisis documental se identifica que se habla de “diferencia” para referirse a los sujetos en términos políticos, socioculturales o educativos. Nombrar las condiciones de las personas, tanto en contextos socioculturales como en educativos, ha variado históricamente, pero en general emerge para reconocer a las minorías. En este estudio, la tabla 2 resume categorías identificadas en los documentos para referir la condición de sordo y al sujeto sordo en sí mismo.

Tabla 2
Categorías emergentes para la relación inclusión-persona sorda

Categorías relacionadas		Cómo se nombra al sujeto sordo
Limitación	Limitación auditiva	Sordos
		Persona
		Niños con necesidades educativas especiales
Discapacidad	Discapacidad auditiva	Niños con discapacidad
		Persona con discapacidad
		Personas en situación de discapacidad auditiva
Inclusión/ exclusión	Diferencia	Población
	Inclusión	Minoría lingüística
Diversidad	Diversidad cultural	Cultura/comunidad
	Diversidad funcional	Alumnos diversos
	Diversidad y posmodernidad	Cuerpo plural
	Capacidades diversas	Población

Fuente: elaboración propia

La investigación de García *et al.* (2013) muestra una variación sobre el significado de los conceptos de discapacidad que han transitado de una mirada médica a una social; de la educación especial como campo educativo e inclusión a procesos de desarrollo en educación y de reconocimiento de la diversidad social, la historia educativa y los aspectos económicos, sociales y políticos referidos a las personas sordas, su región y vínculo con las prácticas reales. Los autores identifican dos tendencias:

una moderada y otra radical, que se mantienen en este estado del arte. Se consideran moderadas las perspectivas que reconocen y atienden estas poblaciones con necesidades especiales y despliegan recursos para ello (Miranda, 2015; Gutiérrez, 2012), pero manteniendo, al menos en el lenguaje, la dicotomía capacidad/discapacidad (Zitomer, 2016). Son radicales aquellas investigaciones que plantean el debate terminológico y, por tanto, epistemológico. En ese sentido, para Dueñas (2010) existen referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva que han sido constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos, en perspectiva ética, desde un modelo social de discapacidad.

Así, la discapacidad, o la limitación, como la ausencia de una condición física, se usa para nombrar, en este caso, la sordera; se evidencia la dicotomía entre la exclusión/inclusión que supone el conflicto presente en esta realidad sociocultural. En algunas de las investigaciones, la limitación o discapacidad auditiva plantea la necesidad de una política de la identidad y el reconocimiento de la cultura sorda, según Cuevas (2013) y de una lengua otra (Almeida y Angelino, 2017). La discapacidad es, según Oliver (1998, citado por Almeida y Angelino, 2017), una relación de opresión y de disciplinamiento sostenida en la ideología de la normalidad y en el no reconocimiento. Para Seguna (2017), se ignora la posibilidad de concebir la discapacidad como una diferencia encarnada legítima y valorada.

Estas posiciones radicales sobre la discapacidad auditiva y la discapacidad en general, que exigen el reconocimiento de la comunidad sorda en tanto cultura con lengua propia, permiten cuestionar, de igual manera, la ausencia de reconocimiento –más allá de la lengua– de otros lenguajes posibles inherentes a la pluralidad de cuerpos y, por tanto, de visiones de mundo. Por ejemplo, Brugarolas (2015), con los paradigmas de identidades móviles o en flujo y el cuerpo plural, busca desestabilizar las miradas que confinan al cuerpo y a las personas en lugares fijos. Aquí la diferencia es una condición de lo humano y tales particularidades deberían atenderse en las relaciones sociales y en la educación. Radicalizar los conceptos sobre inclusión posibilita cuestionar las formas de nombrar y construir discurso alrededor de las diferencias e igualdades de los seres humanos, ya que ellas guían las acciones formativas y de accesibilidad; no obstante, puede tenderse en discursos radicales, al ocultamiento de las condiciones físicas de las personas, desfavoreciendo la búsqueda de las tecnologías asistivas o dejando de acudir a principios del diseño universal (Gutiérrez Restrepo, 2007).

Concluimos que la inclusión estaría en el orden de esas dicotomías por revisar, como lo propone Escarbajal (2010); la inclusión puede constituirse más en términos de pluralidad de cuerpos que representan identidades, interculturalidad como respuesta a la diversidad cultural y participación democrática que favorezca los valores y el reconocimiento del otro.

Artes, danza e inclusión

En los contextos formativos que acogen la diversidad respecto al cuerpo, aparecen las artes y, en especial, la danza. La figura 4 muestra las múltiples relaciones entre las artes, establecidas desde las investigaciones revisadas.



Figura 4. Relaciones artes y danza

Fuente: elaboración propia.

Para Galiana (2009), “el arte es un medio de normalización en la medida en que los artistas hacen posible una mirada nueva, una mirada en la que prevalecen las capacidades de las personas y no sus dificultades” (p. 81). Si bien es cuestionable la idea de *normalización*, rescatamos que la danza –cuando es abierta– posibilita la equidad y reconocimiento. Las diversas perspectivas confluyen en la necesidad de democratizar el arte en general en clave de inclusión. Una primera tendencia sitúa el arte como terapia física y psicológica; el baile se configura como forma popular de ejercicio físico que puede disminuir la ansiedad, aumentar la autoestima y mejorar el bienestar psicológico (Maraz *et al.*, 2015; Guadiana, 2003).

La investigación y la evidencia anecdótica sugieren que participar en actividades de baile puede conducir a resultados positivos para los estudiantes con y sin excepciones; esta manifestación artística, se considera un elemento educativo integrador de los planos físicos, intelectual y emocional (Fructuoso y Gómez, 2001), de múltiples finalidades: artística, expresiva, comunicativa, social, cultural, pedagógica (Castro, 2017). Algunas investigaciones sugieren que bailar puede llevar a una mejor condición física, ganancias socioemocionales y académicas (Munsell y Bryant, 2015; Zitomer, 2016), o efectos emocionales y culturales en el espectador que la recibe (Vukadinović, 2013; Whatley, 2007).

Otra tendencia utiliza las particularidades del lenguaje y de los cuerpos como motor de creación para el teatro y los géneros dancísticos, como la videodanza de Ariza (2016) que explora la lengua de señas colombiana (LSC) para el movimiento danzado o la indagación de Aquino (2015), sobre los aportes que las personas con diversidad funcional pueden hacer al mundo del baile. La última tendencia deja la terapia de lado y se distancia de los efectos de esta en el público, para provocar la experiencia danzaria y/o artística en la diversidad, como encuentro y posibilidad, concebida como experiencia estética sensible que todos, sin distingo, pueden experimentar. (Avellaneda, 2014)

Ello permite repensar y resignificar su concepto, ya no limitado a cuerpos definidos, modelados en y desde una técnica específica, o con biotipos exigidos para la puesta en escena; y más allá de un medio terapéutico, en una práctica corporal que “plantea nuevas formas de pensar y de vivir la danza” (Avellaneda, 2014, p. 41). Pensarla desde el movimiento, el habitar y el circular con los cuerpos en una estética particular, que se distancia del devenir rutinario: “La danza, más que una sucesión de movimientos rítmicos, es la expresión por medio del movimiento de una necesidad interior, que se ordena progresivamente en el tiempo y en el espacio, cuyo resultado trasciende el nivel físico” (Ospina, 2014, p. 51). Esa necesidad interior que se comparte con los otros en la materialidad de los cuerpos, del *ser con* y *estar con* resulta compleja y comprometedora, pues bailar con el otro requiere de su aceptación. Así se va configurando el concepto de danza inclusiva.

La propuesta de Alito Alessi, poco documentada por escrito, es resultado de un trabajo por varios años con grupos en donde participan personas diversas, con diferentes discapacidades y niveles de experiencia dancística, conocida como *DanceAbility* (Bernal, 2016). Tiene sus orígenes en una experiencia corporal bailada como terapia para niños con situaciones de discapacidad en Uruguay, en la fundación del Instituto Roosevelt, en 1941. Aunque se desprende de la terapia construye otra finalidad: desarrollar una experiencia dancística con personas de diversas culturas y comunidades. *DanceAbility* no está planteada para grupos específicos de personas, sino para grupos heterogéneos, en donde la diversidad es la *norma*. Ya Brugarolas (2015) hacía referencia a la pluralidad de cuerpos, vista desde la modalidad integrada –como ella la conceptualiza–, como parte de las artes inclusivas.

Este paradigma de pluralidad e identidades móviles es compartido por la propuesta de la Corporación ConCuerpos y lo que han denominado *danza contemporánea integrada* (Ochoa et al., 2011) que “hace referencia a las prácticas en donde se encuentran personas con y sin discapacidad para crear en conjunto, partiendo desde la diferencia y potencializando el movimiento de cada individuo” (p. 12). Es decir, democratiza, hace

accesible a todos esta manifestación artística y las otras artes desde su performatividad, en el sentido que cualquiera puede practicarlas, vivenciarlas; lo que proyecta una danza para todos.

La danza inclusiva como un campo emergente de la educación

Gran parte de las investigaciones compiladas se centraron en la educación y la formación del baile y los aportes que las artes o alguna ciencia, con especial énfasis en contextos inclusivos, puedan hacer al campo de indagación. En el estudio de los reportes analizados se identifica una diversidad de modos de instalar la formación en danza en contextos de inclusión. La tabla 3 ofrece una visión general de los hallazgos.

Tabla 3.
Articulaciones en el campo de la educación que aportan a la danza inclusiva

Foco articulador	Objeto de la articulación	Sujetos y condiciones para la formación
Educación	Educación inclusiva	
	Educación de la danza	
	Educación por el arte	Educación de maestros
	Educación en artes escénicas	Educación del estudiante sordo
	Educación física	Educación intercultural
	Educación especial	
	Educación matemática	
	Educación superior	
Formación	Formación académica	Formación docente y desarrollo del profesor
	Formación en danza	
Enfoques		Diseño universal para el aprendizaje (DUA)
	Enfoque pedagógico de la danza	Organización comunitaria
	Competencia motriz	Escuela inclusiva
	Enfoque pensado en el alumno	Desarrollo del niño
	Enfoque psicopedagógico	Atención a la diversidad
	Pedagogía cognitiva	Atención diferencial
		Integración educativa
		Estilos de aprendizaje y procesos de aprendizaje
		Psicoterapia
		Necesidades especiales

Foco articulador	Objeto de la articulación	Sujetos y condiciones para la formación
Estrategias, métodos, modelos, recursos	Estrategias de enseñanza	Actividades cooperativas (propuestas colectivas, aprender del otro, aprendizaje conjunto, entre otras)
	Estrategias organizativas	
	Métodos de enseñanza	
	Modelo de formación	
	<i>Teaching resources</i>	
	Tecnologías educativas	
	Lúdica	
Otros conceptos asociados	Prácticas educativas	Percepción social
	Currículo	Experiencia subjetiva
		Servicios de apoyo

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 3, las articulaciones identificadas permiten situar relaciones entre aspectos de la educación, campos del arte y condiciones de los sujetos vinculados a los procesos educativos, destacando la importancia de las disciplinas artísticas y de los enfoques emergentes que sitúan condiciones para los sujetos y sus necesidades de aprendizaje. A continuación se presenta la discusión en los documentos revisados.

Dada la amplitud de paradigmas sobre la educación y la formación en danza, se consideran solamente los que aportan a una didáctica de la danza inclusiva; se destaca que por palabras clave no se encontraron investigaciones específicas. Esto permite conjeturar que se trata de un estudio emergente en el campo de la didáctica. Si bien algunos de los conceptos asociados a ella la implican, se invisibiliza su particularidad al no nombrarla ni estudiarla explícitamente. Este apartado recoge tanto las referencias generales de formación y educación inclusiva como las experiencias propuestas y referencias de formación.

Así, los aportes de Toboso *et al.* (2012) postulan la diversidad del alumnado desde todos sus aspectos y consideran que el sistema educativo debe adaptarse a cada estudiante. El alumno con discapacidad –para los autores *diversidad funcional*–, debe ser un sujeto más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. Booth y Ainscow (2015) proponen la reestructuración de las políticas, las prácticas y la cultura escolares para dar respuesta a la diversidad del estudiantado. Serra (2000) reconoce una idea renovada de inclusión como aceptación implícita de la diversidad y una variable positiva y enriquecedora para los grupos que crean relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que la inclusión se ordena como un objetivo y como un proceso, aludiendo a una necesaria

formación que nos permita reconocer al otro respecto de sí mismo, no como una meta ajena a la realidad vivida, sino como el resultado de un proceso coherente de las prácticas cotidianas en el interior de la escuela.

Para Ocampo (2014), el enfoque de educación inclusiva requiere una permanente reflexión por las dificultades epistemológicas del discurso sobre la igualdad de oportunidades. Afirma que hay un vacío epistémico en las ciencias de la educación y, por ende, la necesidad de desarrollar un saber pedagógico y teoría coherente con la población que se incluye. Aquí debe añadirse la necesidad de configurar la didáctica en las relaciones que se tejen del encuentro real con los otros y las disciplinas que requieren ser enseñadas. García *et al.* (2013) proponen revisar en profundidad los conceptos asociados a la educación inclusiva, integración educativa, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y participación, y cuestiona esta terminología para discutir el tipo de educación inclusiva que conviene implementar. Su idea de educación es aquella que acoge a todas las personas de diferentes corporalidades, capacidades cognitivas y modos de entendimiento de ser en el mundo.

Rodríguez (2009) propone componentes de la educación inclusiva como: programación centrada en el estudiante que respete su individualidad, la familia como apoyo a la educación del estudiante, grupos mixtos (personas con y sin discapacidad), propósitos de formación pensados para la vida y el futuro del estudiante, métodos de enseñanza naturales y de respeto a la diversidad, diferentes ambientes de aprendizaje e incorporar la comunicación desde un lenguaje simple, diverso y traducido en estrategias de grupos y participantes. Jones (2017) propone una vivencia pedagógica colectiva de la niñez y la juventud sorda y sordociega, mediante *interacciones horizontales de las pedagogías de la proximidad*: se dialoga sobre la toma de decisiones y las relaciones personales necesarias para el respeto a las decisiones, se debate sobre autonomía, independencia, balances del poder y la importancia de *investigar con nosotros y nosotras, y no que nos investiguen*. Complementariamente, Escarbajal (2010) introduce la perspectiva de la educación intercultural:

apuesto por la interculturalidad frente al multiculturalismo y por la educación inclusiva frente a los modelos educativos tradicionales monoculturales y hegemónicos, pero apuesto por una educación intercultural que no se reduzca a un instrumento coyuntural y discontinuo que solo signifique un cambio metodológico, sino que se convierta en una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todos los alumnos de diferentes culturas, una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico. (p. 411)

En la misma línea sociocultural de la educación, pero centrada en el campo de la enseñanza de la danza, para Gibbs *et al.* (2017), “la atención se centra en cómo los estudiantes participan en diferentes actividades y la relación entre las acciones de los estudiantes y el contexto en el que ocurren estas acciones” (p. 242). Esto quiere decir que es importante la capacidad de participar en una determinada práctica social, en este caso, bailar en la práctica de educación física

Aquí la danza es práctica social, de integración y reconocimiento, sin ser necesariamente referida a la inclusión de personas con alguna condición especial. Por su parte, Gutiérrez, con “Propuesta pedagógica aplicada en danza para niños y niñas de 9 a 14 años con limitación auditiva” (2012), establece una estrategia de enseñanza a través de elementos sonoros, la expresión corporal, la imitación (mímesis), imagen, percepción, comunicación; incluye elementos pedagógicos en talleres corporales desde un enfoque inclusivo; resalta la educación artística como campo de integración social. Gallo (2012) analiza prácticas pedagógicas danzarias desde un estudio de caso en colegios distritales de inclusión educativa en Bogotá, con población sorda. Se caracterizan concepciones de maestras sobre *prácticas artísticas*, *prácticas pedagógicas* en relación con el cuerpo, los estudiantes y el sentido del baile en los procesos formativos. Los resultados evidencian que la danza, además del conocimiento, invita al goce, al placer, al reconocimiento familiar, social y cultural.

Rengifo, en “La danza para la convivencia sin indiferencia entre estudiantes Sordos y oyentes” (2015) (Premio Compartir del Área Artística en Bogotá), propone integrar estudiantes en un aula de clase; cuestiona la creencia de que el educando sordo no pueda participar en la danza por su naturaleza rítmica y acústica relacionada con el cuerpo. Estas propuestas pueden recogerse en la perspectiva de Yutzis (2010), de una pedagogía de danza inclusiva que metodológicamente relaciona la práctica y la percepción, el pensamiento, las vivencias y contribuye a la producción de la persona en torno a su expresión corporal.

Así, la danza cobra relevancia como un campo y medio de producción de conocimiento que puede ser enseñado o en el que se puede ser formado. Para Biassutti (2013), desde un enfoque centrado en el alumno, la improvisación corporal, más allá de la relación entre motricidad, cognición y emoción, es una construcción de conocimiento: “La improvisación de danza también está relacionada con el aprendizaje activo, que implica una participación directa de los estudiantes y la capacidad de reflexionar sobre la experiencia. También la referencia al aprendizaje cooperativo” (p. 15). Por esta misma vía, Farina (2005) reconoce que la práctica dancística es “ética y política en la medida en que actúa sobre principios y criterios de referencia del sujeto” (p. 10).

Algunas experiencias de formación a formadores van en la vía de la democratización de las prácticas artísticas. Por ejemplo, *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia* (Ministerio de Cultura de Colombia, 2018), propuesta como derechos y orientaciones para la primera infancia, dirigido a agentes educativos y culturales de todo el país, articula el desarrollo integral, el juego, las expresiones artísticas, la diversidad e interculturalidad, los derechos culturales y patrimoniales y la construcción de paz. El proyecto es parte de la política estatal “De Cero a Siempre” de la Presidencia de la República de Colombia (2013), orientado al encuentro de saberes para la exploración corporal con la primera infancia. Se concluye que existen iniciativas relevantes para la formación en las artes de manera general y particularmente en danza; pero *inclusiva* demanda desarrollos y debate académicos y pedagógicos.

Lenguaje y comunicación como factor central para una didáctica de la danza inclusiva

Reconociendo el carácter poético, comunicativo y de lenguaje de la danza, se identifican, en los datos, dos grandes tendencias atravesadas por los paradigmas sobre la inclusión y la discapacidad. Este apartado se centra en la población sorda y relaciona experiencias con otras poblaciones que también ofrecen importantes conclusiones. La danza en tanto lenguaje corporal constituye su sentido más amplio, por cuanto todos los seres humanos somos cuerpo. La investigación de Biassuti (2013), con profesores y estudiantes en general, plantea la improvisación como un espacio de expresión de la emoción y el movimiento, el cual no requiere de la técnica, sino de las sensaciones corporales, las condiciones del ambiente y la escucha interna del instinto.

Así, la escucha profunda de sí mismo no se relaciona con la discapacidad auditiva ni de otro tipo, sino con la práctica danzaria de cualquier persona, a través de sensaciones y percepciones corporales; implica una complejidad propia de este campo que cuestiona el conocimiento y la experiencia de sí. Gibbs *et al.* (2017) destacan la potencialidad del baile en términos éticos, estéticos y comunicativos, cuando en el ejercicio físico de los estudiantes es necesario interactuar para plantear una coreografía, dado que “juntos intentan dar sentido a la situación intentando, ‘probando’ y rechazando diferentes opciones, y al final, en el mejor de los casos, logran encontrar lo que están buscando” (p. 6).

En la misma línea, Campos y Quintero (2011) plantean una propuesta metodológica centrada en la identificación de los estudiantes, el manejo básico de lengua de señas, planeaciones pedagógicas claras e ilustradas, espacio, comunicación y convivencia asertivas, para brindar alternativas de socialización, comunicación y apropiación de normas en los preadoles-

centes en situación de discapacidad auditiva y sordera, desde la percusión y la danza. Señalan dificultades de comunicación durante los talleres con el manejo de la lengua de señas y de un lenguaje pertinente. Este hecho obstaculizó inicialmente la comprensión de las actividades y la participación de los estudiantes sordos y el seguimiento de normas en el ambiente escolar. Los resultados de esta investigación evidencian que la lengua de señas LS no es el único medio de comunicación entre estudiantes sordos y oyentes, dado que el espacio de respeto por el otro y la convivencia evidenciaron la posibilidad de socialización. Fue necesario adecuar la LS a la población y al contexto educativo, crear códigos cinéticos como pautas de comunicación con los estudiantes sordos, usar mediaciones de material visual y manejar la LS básica por parte de los oyentes. Al respecto, Abril (2015) reconoce que “las personas sordas como minoría lingüística no se consideran con limitación auditiva, al contrario, ven en su idioma un gran potencial y oportunidad de comunicación para expresar su mundo” (p. 36).

La mayoría de las prácticas danzadas compiladas no tienen finalidad escénica, pero conservan un lenguaje propio que comunica tanto al interior como al exterior de ella. Si bien para Monroy (2003), “el artista es aquel que domina un lenguaje simbólico particular, con el cual desea comunicarse” (p. 167), tal lenguaje no se restringe al arte; Gamba (2016), con la primera infancia de capacidades diversas, propone que un principio de partida para explorar el movimiento expresivo y encontrar diversos tipos de lenguajes es propiciar un diálogo corporal con los niños. Se reitera la necesidad de una pedagogía basada en la comunicación diversa en la amplitud de lenguajes. Messias *et al.* (2012) y Rodríguez *et al.* (2008) instalan el debate sobre los modelos pedagógicos más adecuados para favorecer procesos comunicacionales, ambientes pedagógicos y valores comunitarios de solidaridad y tolerancia en diversos contextos educativos con estudiantes sordos en educación infantil y en educación superior. Zapata Lesmes *et al.* (2016) aportan a las didácticas y pedagogías inclusivas en distintas áreas con un modelo para la formación de profesores “en y para la diversidad”, incorporando recursos tecnológicos a los desarrollos comunicativos y mediacionales de las poblaciones diversas.

En contraste, para Vesga y Vesga (2015), se generan tensiones en un aula de clase regular de niños oyentes por la presencia de un niño sordo: “más que prácticas incluyentes, la escuela tiende a perpetuar la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales, pese a las políticas educativas recientes” (p. 1). Al respecto, Abril (2015) alude al imperativo de un intercambio dialógico de saberes con estudiantes sordos para resignificar y enriquecer la experiencia docente.

Arias *et al.* (2015) retoman resultados de investigación sobre el estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación docente para la atención a población sorda en dos licenciaturas de una institución de

educación superior, en Bogotá (Colombia). La investigación destaca la necesidad de una pedagogía intercultural orientada a la población sorda, comprensiva de la naturaleza comunicativa de esta población. Al respecto, Calderón y León (2016) aportan elementos pedagógicos y didácticos con referentes importantes desde la ingeniería didáctica como metodología de investigación en el aula y el desarrollo del lenguaje y de la discursividad, en estudiantes sordos de educación inicial, cuando aprenden matemáticas; estos referentes pueden aportar al campo de las artes. En particular, esta última investigación ofrece resultados desde la investigación en diseño, como una estrategia didáctica e investigativa que favorece el seguimiento de las hipótesis planeadas en los diseños didácticos. Asimismo, estudios como los de Skliar (2017); Blanco y Proenza (2019), y Calderón *et al.* (2014), constituyen aportes a la danza inclusiva desde la perspectiva de la diversidad, el respeto a la diferencia, la pluralidad cultural, funcional y hasta posmoderna.

Conclusiones

En primer lugar, lo más evidente es la necesidad de seguir investigando el campo de la danza inclusiva. Este estudio indica que el debate sobre diversidad, capacidades diversas e inclusión, entre otros, requiere de una propuesta epistemológica y pedagógica reflexiva, incluyente y colectiva, desde una perspectiva de cuerpo danzante vinculado a distintos movimientos y formas, a experiencias que instauren la diversidad social y cultural; una danza vinculada a los sentidos sociales de interacción, encuentro e identidad y que supere el modelo hegemónico individualizado imperante. Una propuesta formativa en danza inclusiva requiere trascender la idea de cuerpo limitado y de atención terapéutica, que históricamente genera dicotomías y exclusiones; optar por perspectivas interculturales, dialógicas y sensibles comprensivas de la diversidad.

Así, esta revisión pone en cuestión las relaciones danza/inclusión/educación/sordos y otras, desde las formas de nombrar a las personas sordas y las prácticas sociales, enunciadas inicialmente, no con el ánimo de ofrecer respuestas definitivas, sino para instalar la discusión sobre la formación dancística incluyente, ampliar el vocabulario técnico sobre danza y el cuerpo en la educación. Vale la pena destacar que múltiples experiencias artísticas de colectivos de arte y danza de distintos países (México, Argentina, Chile y Colombia) aportan en el trabajo colaborativo entre personas sordas y oyentes en la construcción teatral, en donde la expresión corporal y el manejo de la lengua de señas favorecen el trabajo colaborativo y la comunicación colectiva para la creación artística, indudablemente constituyen aportes a danza inclusiva.

El incremento de la investigación/creación en clave de inclusión en Colombia se articula a políticas de reconocimiento y visibiliza la danza inclusiva. La identidad se entiende desde la multiplicidad y la diferencia multiétnica del pueblo colombiano, un pueblo que danza. Las posibilidades de formación, investigación e investigación/creación en torno a la danza inclusiva desde las políticas públicas locales y mundiales, contribuyen a la ampliación del campo de estudio y a la formación del sujeto sordo crítico. En general se evidencia el aumento de estudios en el tema, coincidente con el establecimiento de las políticas públicas nacionales e internacionales. Se observa, igualmente, un compromiso institucional y una voluntad política que había tardado en llegar.

Por último, algunas investigaciones, pedagógicas y didácticas, siguen considerando la danza como medio *para* mejorar procesos, no como saber y arte propio, susceptible de desarrollar la dimensión corporal de los niños y las niñas en la escuela. Por ello, a partir de esta revisión, reiteramos la necesidad de una didáctica de la danza inclusiva siempre reflexiva epistemológica y metodológicamente, contextualmente ubicada; en el encuentro de sí mismo y del otro; en las posibilidades de las experiencias sensibles, éticas, estéticas, dialógicas y políticas que nos acogen a todos, siendo cuerpos plurales, sin excepción; en el lugar de la experiencia por la configuración de lo humano, la especificidad de su lenguaje, sus posibilidades de vínculo y de escucha en tanto cuerpo. Esto implica la necesidad de una danza para todos.

Referencias

- Abril, N. (2015). *Intercambio de saberes con estudiantes sordos en la Fundación Integral Sentir* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2465>
- Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. *Boletín Onteiken*, 23, 60-69.
- Álvarez, J. D., Grau, S. y Tortosa, M. T. (2014). Estrategias organizativas para una escuela inclusiva. *Revista Infad de Psicología*, 7(1), 53-61.
- Arias C., Ayala, J. y Acosta, P. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 7-15.
- Ariza, V. G. (2016). *El otro: videodanza basada en la adquisición de lengua de señas colombiana* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4336/1/ArizaDuitamaVivianaGeraldine2016.pdf>

- Aquino, J. (2015). *Arte e inclusión acompañamiento del artista escénico multidisciplinar en la educación inclusiva análisis de 2 experiencias institucionales* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2607/1/AquinoOrtizRicardoJoel2015.pdf>
- Avellaneda, P. (2014). La danza y el encuentro: una clase de danza contemporánea integrada. En S. Ballén (ed.), *Corporeidades, sensibilidades y performatividades. Experiencias y reflexiones* (pp. 37-42). Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bernal, A. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 134-148.
- Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: Teacher views. *Research in Dance Education*, 14(2), 120-140.
- Blanco, M. de J., León Suárez, J. y Calderón, D. (2019). *Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda*. Informe N.º 201810D046. <https://repositorio.iberamericana.edu.co/bitstream/001/856/1/Informe%20final%20proyecto%20propuesta%20did%C3%A1ctica%20para%20el%20aprendizaje%20de%20la%20danza%20que%20prom>
- Blanco, M. de J. y Proenza, J. (2019). Inclusión educativa desde la comunicación con el estudiante sordo: cuerpo, gestualidad y lengua de señas. En Téllez Olvera, H., Polanco Barreto, Á. M., Fajardo Rodríguez, A., Tezón Boutureira, M. I., Dos Santos Caminha V. P., Bejarano Gómez, A., Sarmiento López, C. A., Cordero Galindez, C. F., Bulla Rodríguez, É. A., Ayala Cardona, J. A. y Zapata Lesmes, C., *Diversidad e inclusión. Reconocer lo que hacemos* (pp. 3-24). Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Brugarolas, M. (2015). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* [Tesis de doctorado]. Universitat Politècnica de València.
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica del lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis y Saber*, 9(21), 151-178.
- Calderón, D. I. y León, O. L. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas con estudiantes sordos de niveles iniciales*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Calderón, D. I. (ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Campos, C. y Quintero, J. (2011). *La percusión y la danza como alternativa de socialización en preadolescentes en situación de discapacidad auditiva y sordera* [Trabajo de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cárdenas, A. (2012). Lenguaje, sentido y cultura. En D. L. Torres (comp.), *Lecturas y escrituras-lecciones doctorales* (pp. 37-66). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Castro, C. (2017). *Análisis de la atención a la diversidad en relación con el currículum y las actitudes de los profesionales en los centros de enseñanza de danza* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33(3), 693-713.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 411-418.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Fructuoso, C. y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Educación Física y Deportes*, (66), 31-37.
- Galiana, V. (2009). Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. *Revistas Científicas Complutenses*, 4, 79-96.
- Gallo (2012). *Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://docplayer.es/14874932-Diversidad-arte-danzario-y-practica-pedagogica-una-conjuncion-en-el-cuerpo-claudia-patricia-gallo-castro-universidad-nacional-de-colombia.html>
- Gamba, C. (2016). *Desnudando diversidades a través del movimiento: el papel de la danza integrada en la resignificación de la discapacidad y potenciamiento del conocimiento incorporado* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/54816/2/ClaudiaAng%C3%A9licaGambaPinz%C3%B3n.2016.pdf>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Hernández, L., Abril, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.

- Gibbs, G., Quennersteds, M. y Larsson, H. (2017). Teaching dance in physical education using exergames. *European Physical Education Review*, 23(2), 237-256.
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la orientación y la educación. Entrevista a Natalie Rogers. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-11.
- Guirado Rivero, V. C., García Navarro, X. y Martín González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 82-88.
- Gutiérrez, A. (2012). *Propuesta pedagógica aplicada en danza para niños y niñas de 9 a 14 años con limitación auditiva* [Trabajo de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://docplayer.es/17314293-Corporacion-universitaria-minuto-de-dios-facultad-de-educacion-licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-artistica.html>
- Gutiérrez Restrepo, E. (Trad.) (2007). *Traducción de los principios del diseño universal o diseño para todos*. <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>
- Jones, P. (2017). *Debates, experiencias y tiempos para decidir. Una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://docplayer.es/93354963-Debates-experiencias-y-tiempos-para-decidir.html>
- León, J. P. (2019). La escucha en la educación. *Revista Lenguaje*, 47 (2), 268-305.
- Maraz, A., Király, O., Urbán, R., Griffiths, M. D. y Demetrovics, Z. (2015). Why do you dance? Development of the dance motivation inventory (DMI)? *PLoS ONE*, 10(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122866>
- Messias, V., Muñoz, Y. y Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (s. f.). *MaguaRED. Cultura y primera infancia en la red*. <https://maguared.gov.co/>
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010). *Lineamientos del Plan Nacional de Danza. Para un país que baila: 2010-2020*. <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/danza/Documents/LineamientosPlan-Danza2aEdicion.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2018). *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2018/10/cuerpo-sonoro-basico-v1.pdf>

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social 2013-2022*. <https://www.minsa-lud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-pu-blica-discapacidad-2013-2022.pdf>
- Miranda, A. (2015). *Taller de danza terapia para niños preescolares con discapacidad auditiva* [Tesis de grado]. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/66621>
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educción y Valores*, 6, 159-167.
- Munsell, S. E. y Bryant, K. (2015). Dance and special education, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 129-133. 10.1080/1045988X.2013.859562
- Ocampo, A. (2014) (ed.). *Cuadernos de educación inclusiva*, 1. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://dial-net.unirioja.es/descarga/articulo/5578424.pdf>
- Ochoa, A., Caballero, C., Lagos, A. y Jaramillo, N. A. B. (2011). *Incluyendo al cuerpo. Cartilla para el trabajo con niños y niñas diversos a través de la danza contemporánea integrada*. ConCuerpos y Fundación Mi Sangre. https://concuerpos.com/sitio/team_member/incluyendo-al-cuerpo-cartilla/
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ospina, M. (2014). La formación centrada en el cuerpo: práctica dancística y formación de humanos integrales. En S. Ballén (ed.), *Corporeidades, sensibilidades y performatividades. Experiencias y reflexiones* (pp. 43-54). Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. De Cero a Siempre*. <http://www.dece-roasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Rengifo, M. (2015). *La danza para convivencia sin indiferencia entre estudiantes sordos y oyentes*. Mejores Propuestas Premio Compartir; Palabra Maestra. <https://compartirpalabramaestra.org/experiencias/otras-historias-de-exito/la-danza-para-la-convivencia-sin-indiferencia-entre-estudiantes-Sordos-y-oyentes>

- Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En A. Casanova y H. Rodríguez (coords.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Editorial La Muralla, S.A.
- Rodríguez, N., García, D. y Jutinico, M. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 170-195.
- Serra, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, 31(4), 190, 27-36.
- Seguna, J. (2017). Space and affect: Using Heidegger to re-interpret the disability experience. *Disability Studies Quarterly*, 35(4). <https://dsq-sds.org/article/view/3219>
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Noveduc.
- Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295.
- Vasco, C. E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (ed.), *Filosofía de la educación*. (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-217). Editorial Trotta.
- Vesga, L. y Vesga, J. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128.
- Vukadinović, M. (2013). An audience's subjective experience of the freedom of artistic expression in different dance forms from the perspective of the cultural psychology of creativity. *Universitas Psychologica*, 12(3), 709-723. 10.11144/Javeriana.UPSY12-3.asef
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8(1), 5-25.
- Yútzis, D. (2010). La expresión corporal-danza los procesos de formación. En *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata* (UNLP). <https://www.aacademica.org/000-027/641.pdf>
- Zapata Lesmes, C., Bonfante Rodríguez, M. C., Acosta Solano, J. y Suárez García, M. C. (2016). Modelo para la formación de profesores en y para la diversidad. *Teknos Revista Científica*, 16(2), 102-116.
- Zitomer, M. (2016). Dance makes me happy': Experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), 218-234.