



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE DANZA

APORTE DE LA DANZA EN LA PERCEPCIÓN QUE LOS NIÑOS/AS  
SORDOS/AS TIENEN DE SU CUERPO

Alumna: Olate Drouilly, María Esperanza

Profesora guía: Retuerto Mendaña, Iria

Tesis Para Optar Al Grado de Licenciada en Educación

Tesis Para Optar Al Título de Profesora de Danza

SANTIAGO, 2014

## Agradecimientos

A mis padres y hermano, gracias por acompañarme y apoyarme siempre.

A Andrés Mujica, gracias por saber escuchar y esperar con paciencia y amor.

A la comunidad de la Escuela básica especial 1712 Santiago Apóstol, especialmente a Lorena Ríos, Beatriz Fuenzalida y Susana Carvacho cuyo constante apoyo, confianza, entrega y generosidad permitieron la realización de este proyecto.

A mis niños del taller de danza, por su permanente dedicación y entrega.

Gracias por abrirme las puertas a un mundo desconocido y enseñarme que todo es posible.

A Iria Retuerto, gracias por tu infinita paciencia, dedicación y compañía durante todo el proceso.

A Noah, gracias por tu presencia constante, infinita luz y paz que me han enseñado a percibir y admirar el mundo a través de una nueva sensibilidad

## Tabla de Contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
1.1 Antecedentes del problema.....	4
1.2 Justificación del problema.....	9
1.3 Pregunta de Investigación.....	15
1.4 Objetivo General.....	15
1.5 Objetivos Específicos.....	15
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>16</b>
2.1 Percepción.....	16
2.2 El sordo como un “otro”.....	30
2.3 El cuerpo de los sordos.....	57
2.4 Las particularidades de la danza.....	76
<b>3. Marco Metodológico.....</b>	<b>92</b>
<b>4. Análisis de Resultados.....</b>	<b>96</b>
4.1 El cuerpo como instrumento creativo.....	99
4.2 Movimiento.....	108
4.3 Espacio.....	114
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>126</b>

<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>130</b>
<b>7. Anexo.....</b>	<b>135</b>
7.1 Grupo de Discusión I.....	135
7.2 Grupo de Discusión II.....	145
7.3 Cuadro de Análisis de Resultados.....	156
7.4 Carta de Consentimiento Informado.....	167

## 1. Introducción.

### 1.1. Antecedentes del Problema

El sonido está presente en todas las cosas, se encuentra en la naturaleza, ya sea en el roce de los árboles, el crujir de sus ramas o el fluir de los ríos. Los animales los usan para comunicarse entre ellos, como método de conquista como los pájaros, para ubicarse en el espacio físico como los murciélagos, o para defenderse y marcar su territorio, como los leones.

El ser humano no es la excepción, posee cinco sentidos para percibir lo que ocurre a su alrededor y para poder relacionarse con sus pares. El sentido de la audición es uno de ellos, éste percibe las vibraciones que se encuentran alrededor, las que pueden ser transmitidas por medio del aire o del tacto.

La audición está presente desde la gestación, por medio de los latidos del corazón de la madre y desde sus inicios forma parte fundamental dentro del desarrollo motriz y del lenguaje verbal de los niños. El desarrollo del lenguaje verbal es el principal responsable de que se produzca la comunicación, entendiendo la comunicación como la transmisión de mensajes ya sean entre las personas o entre éstas y el entorno. Esta comunicación si bien se transmite principalmente por medio del lenguaje verbal también requiere del lenguaje no verbal o corporal, el cual tiende a ser un complemento, permitiendo desarrollar el proceso de la

comunicación de manera mucho más completa. Ambos factores, el lenguaje – verbal y no verbal- y la comunicación “[...] *son elementos vitales para el desarrollo personal y social [...]*” (Hola, Morales, Soteras, 2004, p.18), puesto que sirven como medio para influir en la conducta de otras personas o como medio de expresión de pensamientos y emociones.

En el caso de una persona que no puede escuchar debido a una falla dentro del sistema auditivo, el lenguaje no verbal adoptará un rol primordial como vía de comunicación. Además, otros sentidos, como la vista, registrarán todo lo que sucede en su entorno, pasando a ser los oídos de las personas sordas.

Si bien todas las personas incorporan en la comunicación el lenguaje no verbal, indicando o enfatizando distintos aspectos de lo que quieren decir, por medio de gestos, movimientos de las extremidades, cambios de postura, expresiones faciales e incluso la mirada, para los sordos este lenguaje cumple un rol fundamental puesto que les permite comunicarse además de ser el factor de unión de los sordos como cultura<sup>1</sup> (Rey, 2008).

---

<sup>1</sup>La cultura sorda es un grupo lingüístico minoritario conformado por personas sordas e hipoacúsicas que poseen la lengua de señas como factor unificador. En esta cultura se desarrollan costumbres, valores y tradiciones que caracterizan y diferencian a este grupo de otras culturas. Aún no se tiene claridad de donde surge este concepto, sin embargo se cree que es un término

Las personas sordas utilizan el lenguaje de señas como método de comunicación, para ellos las señas son consideradas como su lengua madre. Este lenguaje es principalmente visual, ya que para que exista una conversación el “oyente” debe mirar a la persona que está hablando.

La cultura sorda concibe la lengua de señas como:

“Un lenguaje visual, gestual y espacial, en la cual la colocación, el movimiento y expresión de las manos y el cuerpo en realidad son parte del lenguaje... éste es un lenguaje completo, capaz de comunicar el pensamiento abstracto, el humor y la emoción; tiene su propia gramática y principios lingüísticos”. (Universidad de Dallas, s/f, conectando Texas.

Tarjeta de tema 9. Sobre la sordera un punto de vista cultural).

Este lenguaje, al ser no verbal, posee diversos significados, algunas señales *“tienen la intención de comunicar, otras son meramente expresivas. Algunas*

---

relativamente nuevo el cual fue creado y acuñado en base a las circunstancias históricas particulares vividas por cada país (Agurto, 2014). La identidad que conforma esta cultura sorda se ve influida por las interacciones sociales e históricas que ha debido vivir cada persona perteneciente a dicha comunidad, donde se encarna la lucha permanente y la necesidad urgente de crear un espacio en el que los sordos se puedan validar como personas a través de relación y la aceptación con sus pares para así valorarse como individuos diferentes.

*proporcionan información acerca de las emociones mientras que otras dan a conocer rasgos de la personalidad o actitudes". (Knapp, 1980, p.17).*

En el caso de las personas oyentes muchas de estas señales están unidas directamente con lo que se quiere decir, y sirven para reforzar o ilustrar lo que se está diciendo de manera verbal. En el caso de las personas sordas, el énfasis con el que se realizan los gestos, junto con otras expresiones que acompañen y refuercen dicha idea, dará el "tono" de la conversación. De esta manera la expresión facial y el lenguaje corporal forman parte integral dentro de su sistema de comunicación, por lo que además tienen una mayor capacidad para utilizar y percibir movimientos corporales muy sutiles. Un ejemplo de estas sutilezas son los distintos significados que se le otorgan a movimientos muy similares, mientras que el lenguaje no verbal de las personas oyentes no contempla muchos detalles en la posición de las manos o en la ubicación de estas en el espacio. Para las personas sordas los detalles son tan importantes que un mismo gesto realizado de la misma manera con un dedo más o con un dedo menos, ubicado en la sien o en la mejilla, e incluso una simple rotación del gesto tiene significados totalmente distintos. Este uso constante del cuerpo para comunicar influye en la forma de ser de los sordos, los que tienden a ser más efusivos y a expresar sus emociones y afectos a través del cuerpo (Rey, 2008).

Pese a que las personas sordas poseen un cuerpo muy sensible puesto que es su instrumento fundamental de comunicación, tiende a ser catalogado como un cuerpo discapacitado al que hay que tratar con extremo cuidado. El término “cuidado” se refiere, en este caso, a dos aspectos: un cuerpo manipulado por implantes para que logre oír, por tanto sensible al cuidado de dichos implantes y, además, se refiere a un cuerpo protegido de situaciones o factores externos que puedan generar algún tipo de daño.

En la vida cotidiana, si se presenta una situación de peligro, la manera más rápida para alertar y prevenir de eso a otra persona es a través del sonido, por medio de un grito. En el caso de una persona que no oye la situación se torna más compleja, puesto que en el diario vivir no se está en contacto visual permanente. Es debido a este tipo de situaciones que el cuerpo de las personas sordas es un cuerpo muy sensible, pero a su vez muy protegido, en donde desde la infancia se ha sido cauteloso con su libertad en las visitas a parques o a espacios muy abiertos, o a través de la utilización de audífonos o implantes que les permitan escuchar.

Por lo general el desarrollo psicomotriz de estos niños está marcado por la constante preocupación de sus padres, de evitar que realicen deportes o ejercicios de alto impacto, debido a que como no logran escuchar, no les es posible percibir

las profundidades de las cosas, ni oír los llamados de alerta, por lo que el riesgo de accidentarse es mayor. Esta preocupación es manifestada también al ser protegidos de personas ajenas al círculo de familiares y amigos, puesto que en sus primeros años están vulnerables frente a la discriminación y a la sensación de exclusión que se presenta por parte de esta sociedad, por lo que el desarrollo de la percepción que tienen de su propio cuerpo también podría verse afectado. Esto ocurre debido a que el desarrollo de la percepción es un proceso de representación del mundo, que solo se logra a través de la experiencia del cuerpo (Merleau-Ponty, 1997).

## 1.2 Justificación del problema

El desarrollo motor en los niños es de suma importancia puesto que repercute directamente en su desarrollo perceptual. Todos los niños hasta los tres años de edad son muy activos, unos más otros menos, pero es parte de su necesidad moverse y descubrir el mundo que los rodea. Este desarrollo motor los ayuda a situarse en un espacio determinado y a conocer su cuerpo a partir del diseño de una imagen corporal. Kephart (s.f.) citado en Cratty *“menciona que la imagen corporal es un conjunto, sumamente rico y variado, de percepciones que se forman a medida que los niños mueven sus cuerpos en distintas formas y en varios medios”*. (Cratty, 1990, p. 52)

Esta situación no es diferente en los niños sordos, esta estimulación psicomotriz constituye la base desde donde el niño organiza perceptualmente su entorno, por lo que es de suma importancia potenciar un desarrollo integral, donde se fomente el desarrollo motor y el autoconocimiento, el cual se ve afectado por la constante protección del cuerpo. Para esto es importante que los niños realicen actividades que busquen conectarlos con el entorno, pero a su vez consigo mismos, en las que haya un desarrollo gradual, que se vaya ajustando a las necesidades que los niños tienen a partir de su edad y sus gustos. Una actividad que cumple estas características es la danza.

La danza ha sido una práctica universal que ha servido, ya sea por su característica ritual o por la urgencia de expresarse para obtener la libertad, como un canalizador dentro de la vida de las personas. Sevilla menciona que la danza es una forma de expresión que ha sido realizada en *“todas las culturas y épocas históricas, materializándose a través de múltiples formas o diseños y desempeñando diversas funciones sociales.”* (Sevilla, 1990, p. 59)

Es a través de ella que se expresan diversas emociones y surgen las pulsiones más profundas, puesto que permite percibir el entorno desde otras perspectivas en donde cada persona funciona como un ente individual y único, relacionándose de

manera estrecha y coordinada con la vivencia y exploración consciente del cuerpo (García, 2003).

Dentro de los primeros años de la infancia, el movimiento predomina sobre los elementos visuales y perceptivos. Vayer (2007) señala que a medida que el niño va creciendo hasta la pre adolescencia, se va formando de manera progresiva la representación y la consciencia de su propio cuerpo. Esta representación se forma a partir del sentido cinestésico, el que informa sobre el movimiento del cuerpo y su postura a través de diversos receptores, además de proporcionar una orientación permanente en el espacio (García, 2003).

El desarrollo del sentido cinestésico es gradual. En un comienzo los niños perciben su cuerpo como un todo, luego logran diferenciar el lado izquierdo del lado derecho por medio del equilibrio. Finalmente en los últimos años de la formación de la imagen corporal, el niño es capaz de comprender dichos lados desde el punto de vista de otras personas o de otros objetos, es decir que logra situarse en el espacio (García, 2003). Es necesario recordar que el oído medio es el encargado de mantener el equilibrio a través del nervio vestibulococlear. Este nervio además de ayudar con el equilibrio, envía señales al cerebro que permiten traducir las vibraciones en sonido. Es por ello que para los niños/as sordos será

de suma importancia el trabajo del equilibrio para el óptimo desarrollo de su imagen corporal.

La danza como arte del movimiento presenta varios elementos que contribuyen al perfeccionamiento del sentido cinestésico a través del desarrollo de la conciencia del cuerpo, como la lateralidad, el equilibrio, la orientación en el espacio y el tiempo, y el mejoramiento de la motricidad fina y gruesa. Es por medio del desarrollo del autoconocimiento corporal que la danza *“potencia el control y la seguridad en los movimientos, además de mejorar su capacidad de respuesta inmediata y automática debido a la adecuación de los variados y diferenciados cambios de velocidad, de ritmo y de ubicación en el espacio.”* (Escobar, 2012, p.3)

La danza además está directamente relacionada con la propiocepción, la que proviene del sentido cinestésico y se ve afectada de manera constante por la conciencia corporal. Tanto la propiocepción como el desarrollo de la conciencia corporal se encuentran estrechamente ligados con la sociedad y con la cultura en que habitan puesto que:

“Nos representamos nuestro propio cuerpo desde el interior mediante el sentido propioceptivo, que informa sobre la representación que cada uno tiene de la forma y posición espacial de su cuerpo. Sin embargo, no hay

percepción estática del cuerpo. El sentido propioceptivo es un sentido dinámico que se distingue de los cinco sentidos de percepción, que proporcionan datos sobre el mundo exterior, porque informa sobre la relación dinámica entre el sujeto y el mundo. La verdad del cuerpo no es el “cuerpo objetivo” sino el cuerpo vivido.

La manera en que es vivida la percepción del propio cuerpo tiene mucho que ver con la amplitud o estrechez del código técnico corporal y social que conforma al cuerpo.” (Islas, 1995, p.196).

Un código social fundamental de la cultura sorda es el colectivismo, por lo que la interacción entre las personas es primordial. *“Las personas sordas se consideran miembros de un grupo que incluye a todas las personas sordas”*. (Siple, Greer, Ray Holcomb, 2000, p. 1). Es a través de la compañía, de la relación sensible, y de compartir en forma amena que la cultura sorda concibe a su comunidad. Por lo que el trabajo en conjunto cobra otro valor.

La danza, a su vez, promueve el trabajo en equipo y el respeto mutuo, donde cada opinión es importante para la interacción social dentro de la práctica grupal. Lo que ayuda a mejorar la comunicación y adaptación al entorno. Además se genera un ambiente lúdico, potenciando la creatividad y la descarga de energía.

La danza es un canalizador, puesto que ayuda a expresar las emociones más profundas, a adquirir confianza y a mejorar la autoestima, por lo que modela la personalidad y promueve la proactividad en las personas. Es de esta manera que estimula el área socio afectiva de las personas. Las que funcionan como un ser individual y único que goza, siente y se mueve de manera distinta.

A diferencia de las funciones que cumplen otras disciplinas como el yoga, el fútbol o la gimnasia, la danza cumple una triple función: por un lado en la práctica del movimiento, por otro al facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social, y finalmente (y quizás el más importante), potenciar del desarrollo creativo.

A raíz de la dificultad que surge de la corporalidad de las personas sordas, en donde se percibe un cuerpo muy sensible pero a la vez muy cuidado, y a la necesidad de desarrollar una actividad que a partir de su forma de trabajar y de concebir el cuerpo, sea completa y pueda ser un aporte dentro de su formación, surge la necesidad de comprender cuál es el aporte de la danza en la percepción corporal en niños sordos.

### 1.3 Pregunta de Investigación.

¿Cómo incide la danza en el desarrollo de la percepción que los niños sordos tienen de su cuerpo?

### 1.4 Objetivo General.

Comprender el aporte de la danza en el desarrollo de la percepción corporal en niños sordos

### 1.5 Objetivos Específicos.

- Registrar los cambios que se pueden producir dentro de la percepción del propio cuerpo después de un periodo de práctica de la danza.
- Identificar las relaciones posibles entre práctica de la danza y ciertos cambios en la percepción del cuerpo en los niños/as sordos/as.
- Identificar elementos en torno al desarrollo corporal que puedan apoyar el desarrollo integral de niños/as sordos/as en la escuela

## 2. Marco Teórico

La presente investigación abordará cuatro temas centrales relacionados con el concepto de percepción, el sordo como un “otro”, el cuerpo de los sordos, y las particularidades que posee la danza para desarrollar una consciencia corporal y una consciencia del espacio. A su vez se intentará relacionar estas ideas, permitiendo comprender cómo los niños sordos perciben su cuerpo y cómo la danza, a través del desarrollo de la consciencia corporal y espacial puede ser un aporte para la percepción de dichos cuerpos.

### 2.1 Percepción

La percepción ha sido un constante tema de discusión para distintas disciplinas científicas y sociales, es por ello que su definición, en este caso, será abordada desde la psicología, filosofía y antropología, respectivamente.

La psicología, a lo largo de su historia, se ha dedicado al estudio de la percepción desarrollando dos grandes miradas antagónicas, la teoría asociacionista, proveniente de la psicología científica y la teoría Gestalt, derivada de la psicología humanista.

La teoría asociacionista proviene de una visión mecanicista de la realidad (Brennan, 1999), es decir, que todo hecho psicológico o cambio que se produce en la mente o en la conducta de las personas nace y depende, necesariamente,

de la influencia de factores externos o mecanismos físicos, haciendo que esos cambios sean inevitables. Es por ello que para la teoría asociacionista (Oviedo, 2004), la percepción es un proceso cognitivo pasivo que se remite a recibir, organizar y asociar los estímulos sensoriales provenientes del exterior que permiten comprender e interpretar el entorno.

La teoría asociacionista afirma que *“la sensación es el punto de partida de todo acto mental”* (Wertheimer, 1912, citado por Oviedo, 2004, p.91), es decir, que la percepción es una actividad que carece de libertad puesto que solo se produce gracias a los estímulos que ofrece el medio, como la luz, el sonido, los sabores o aromas. Esta manera de comprender el proceso de percepción es similar al funcionamiento de un computador, donde toda información introducida proviene de un agente externo, la que posteriormente solo es procesada y registrada. En este caso el computador sería la mente, que carece de toda información previa. Los órganos sensoriales- como la vista o el oído-, sufren un impacto por la cantidad de estímulos provenientes del entorno, por lo que acaban registrando toda la información de manera imparcial, es decir, no hay una selección de la información. La mente, finalmente, decodifica esa información, la almacena y se amolda a ella.

Oviedo (2004) señala que la teoría asociacionista es una teoría causal y empirista, puesto que afirma que los estímulos externos son la causa por la que se produce

el proceso de percepción, además indica que la función principal del aparato perceptual o de los sentidos es la de estar enterado de las diversas maneras en que se manifiesta la naturaleza. La importancia de la mente solo radica en registrar dichas manifestaciones, por lo que las ideas o los conceptos de las cosas pasan a ser consideradas como estados internos que simplemente informan, de manera continua, el modo en que se constituye el mundo y las transformaciones que ocurren en él, siendo el resultado de la influencia que tienen los estímulos externos en el proceso de percepción. Dicho de otra manera, *“la experiencia es todo hecho de origen material que lleva al sujeto a formarse una idea concreta de la naturaleza del mundo que lo rodea.”* (Oviedo, 2004, p. 90)

Desde una perspectiva antagónica a esta teoría, donde la actividad mental es una copia del mundo percibido por los sentidos, surge la teoría Gestalt. Esta plantea que el proceso de percepción es *“un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante.”* (Oviedo, 2004, p.89). Es decir, que la percepción es un proceso activo y subjetivo de la mente, que procesa la información seleccionada del entorno para finalmente otorgarle un significado y, así realizar una representación mental o abstracción del mundo.

La teoría Gestalt proviene de una visión innatista de la realidad (Brennan, 1999), donde se afirma que los individuos poseen una serie de características, conductas, o conocimientos que les son propias, mientras que otras son aprendidas. Para el innatismo, la mente posee ciertos conceptos que le son propios e innatos, por lo que no depende de los constantes estímulos del medio externo.

La teoría Gestalt realiza una permanente crítica a la teoría asociacionista, argumentando que la percepción es el proceso inicial de la actividad mental que se encarga de regular la sensorialidad, y no un proceso casual que está sometido a la información captada por los sentidos. Wertheimer (Oviedo, 2004) afirma dicha crítica señalando que las percepciones no son las que le proporcionan los conceptos o ideas a las personas, sino que las percepciones se manifiestan gracias a la manera intrínseca e innata que tienen las personas de percibir el mundo.

El entorno está rodeado de múltiples y constantes estímulos, muchos de ellos provienen de la naturaleza, como el viento, el ladrido de los perros o la luz solar, otros tantos son creaciones de las personas, como los televisores, celulares o la luz artificial, pero ambos – los estímulos naturales y artificiales- se relacionan a través del medio, produciéndose la mayor parte del tiempo, de manera simultánea.

Si las personas no tuviesen la capacidad para seleccionar la recepción de tanta información, estarían la mayor parte del tiempo perplejas bajo este constante “bombardeo” de estímulos por parte del medio. Es por ello, que se requiere encarecidamente de un orden mental, es decir, de una selección de información frente a tanto estímulo. Dicha selección solo contempla la información que *“es susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental”* (Oviedo, 2004, p. 990) y que posteriormente esa selección, a través de un proceso de decodificación, permita la formación de conceptos, juicios, categorías u otras abstracciones.

Autores como Koffka (1969) y Köhler (1996) citados por Oviedo (2004), agregan además que la percepción es un proceso de organización esencial, puesto que de ella depende el correcto funcionamiento de la manera para comprender el mundo, a través del aprendizaje, la memoria o el pensamiento. Por ejemplo, si se desarrolla una mala organización en el proceso de percepción, se crearán abstracciones erróneas de las cosas, pudiendo incluso no llegar a producirse nunca. Esto provocaría que el concepto de muchas palabras sea desconocido, o que no se llegue a recordar los aspectos necesarios para poder aprender, puesto que hay un proceso incompleto o mal desarrollado, que impide conocer o recordar las abstracciones que son necesarias para el aprendizaje.

A partir de los argumentos esgrimidos por la Gestalt como crítica a la teoría asociacionista es que se ha presentado una tendencia por parte de la psicología actual a señalar que la teoría Gestalt logra explicar de manera mucho más certera el proceso de percepción que el asociacionismo (Oviedo, 2004). Esta tendencia basa sus argumentos en la concepción de que la percepción es un proceso de formación de representaciones mentales que se llevan a cabo gracias a la presencia de algunas cualidades que definen los aspectos esenciales que conforman el entorno. Cuando una persona observa un objeto, esta no percibe la imagen como un todo impactante, sino que capta detalles con respecto a su forma, color, e incluso textura y profundidad que aportan en la formación de esa representación del objeto, que en conjunto con otras representaciones compondrán una abstracción del mundo.

Otro aspecto que influye en esta creciente perspectiva por parte de la psicología actual es que la teoría Gestalt concibe que la labor principal de la conciencia es *“traducir las experiencias cotidianas a entidades conceptuales con base en las cuales se pueda seguir adelantando un proceso de abstracción.”* (Oviedo, 2004, p. 93). Esta labor que la teoría de la Gestalt le otorga al conocimiento es fundamental, puesto que plantea que el ser humano es un individuo capaz de reinventar sus conocimientos y conceptos de las cosas y de la realidad que lo rodean, además de generar nuevos, logrando de esta manera, reinventar su

cultura a través del tiempo. De otra manera, sería imposible que la sociedad siguiera existiendo frente a tantos cambios que se presentan constantemente en el entorno. Es así como los diversos cambios sociales son una macro respuesta a esta labor, propuesta por la teoría Gestalt.

De igual manera como esta teoría se opone a concebir la percepción desde una mirada mecanicista, la filosofía, desde una perspectiva fenomenológica, afirma que la percepción no es el resultado casual de las sensaciones, contemplando dentro de sus argumentos, precisamente el concepto que utiliza la teoría Gestalt para definir la percepción (Merleau-Ponty, 1997). Planteado de esta forma, pareciera que la fenomenología define la percepción de la misma manera que la teoría Gestalt, sin embargo ambas tienen una diferencia fundamental. Esta radica en que para la teoría Gestalt la percepción es un proceso mental y lógico, donde no se contempla a la persona como un todo, mientras que para la fenomenología, el sujeto es un ser activo, completo que vivencia la percepción como un todo, con cada parte de su cuerpo, con cada fibra de su ser.

La filosofía, entonces, desde el punto de vista fenomenológico, concibe la percepción como una dimensión activa que representa el mundo a través de la experiencia, donde *“yo soy la fuente absoluta, mi existencia no procede de mis*

*antecedentes, de mi medio físico y social, es ella la que va hacia estos y los sostiene, pues soy yo quien hace ser para mí” (Merleau-Ponty, 1997, p. 9)*

Esta construcción, mencionada por Merleau-Ponty (1997), que se inicia de manera activa en las personas, y que determina los significados que le otorgará al mundo, solo es posible a través de experiencia vivida por el cuerpo. Esta experiencia es la que permite la relación entre el mundo subjetivo de cada persona y el mundo circundante.

Es a través de la vivencia del cuerpo consciente que se produce la reflexión, donde el mundo existe y cobra un significado para las personas, el cuerpo pasa a ser un conjunto de significaciones vividas que le dan un sentido al mundo. De esta manera la percepción pasa a ser un trasfondo donde acontecen todos los actos y donde suceden los significados.

El cuerpo, como principal motor de la percepción que se relaciona de manera permanente con el mundo, busca organizarse a través de un esquema, este esquema que para la visión mecanicista se entendía solamente como el resumen de la experiencia vivida, capaz de dar un significado a la información captada por los sentidos en una posición determinada, es entendida por la fenomenología como una *“toma de consciencia global de la postura en el mundo intersensorial”* (Merleau-Ponty, 1997, p. 116). Desde esta perspectiva el esquema corporal sitúa

al cuerpo en una situación dinámica dentro del espacio, donde el cuerpo es parte del mundo o es-del-mundo. Es decir que el mundo es habitado perceptivamente mediante el movimiento del cuerpo.

Es importante agregar que, como cada cuerpo y cada persona es diferente, las significaciones no serán puras, únicas, ni fijas, sino que, por el contrario se presentarán infinitas manera de representar al mundo. El mundo percibido dependerá de quién lo percibe, es así como frente a un tema o a una situación particular se presentan diversas posturas u opiniones, esto es porque *“existen tantos mundos como formas de ser”* (Reichle, 2004, en Monte Grande). Para que esos innumerables mundos sigan existiendo es necesario que la percepción se produzca en todo momento. Siempre se esta percibiendo algo, se está significando algo.

Varela, citando a Huxley, se refiere de manera metafórica a esta presencia permanente de la percepción, *“la abeja se imagina la flor, y la flor se imagina la abeja. La abeja y la flor están unidas de tal modo que ambas desaparecerían si uno quitara una de ellas”* (Huxley, citado por Reichle, 2004, en Monte Grande).

Las abejas serían las personas, mientras que la flor sería el mundo real. Cada uno existe y depende del otro, las personas le otorgan significados a cada manifestación de ese mundo, todo lo que hacen cambia y re-articula la visión que

se tiene de él, mientras que ese mundo brinda un sinfín de estímulos y situaciones para ser percibidos. Si el mundo fuese habitado sin esos significados, lo que se conoce como el mundo, y lo que se conoce como personas, dejaría de existir.

Este neurobiólogo además agrega que esta realidad representada por cada persona, es producto de un choque entre dos ondas que nace de la actividad de las células. Por ejemplo un choque entre la actividad del ojo -como primera onda- y la actividad interna del cerebro que construye realidades estables—como segunda onda-, genera lo que se conoce como color.

Tanto Merleau-Ponty (1997), como Varela (Reichle, 2004), señalan que si bien la percepción es subjetiva, hay concepciones que se presentan de manera común para enmarcar y regular a una determinada cultura o sociedad. Rey indica que:

“[...] hay procesos perceptuales que terminan en la objetivación. Juego entre preobjetivo y lo objetivado en el interior de nuestra cultura. La objetivación es producto de un conocimiento reflexivo e ideológico, sea en forma de cristianismo colonial, ciencia biológica o cultura de consumo.”

(Rey, 2008, p.6)

De esta manera, la autora señala que de esa visión subjetiva e individual que posee cada persona que conforma una cultura determinada, a través de la reflexión surgen aspectos comunes relacionados con la manera de percibir el

mundo que sitúan y diferencian a una cultura de otra. Este proceso de objetivación es lo que distingue, por ejemplo, a la cultura mapuche de la cultura Rapa Nui o de la cultura oriental, esto es lo que conforma también a la sociedad occidental, la que a su vez, a partir de ciertas nociones comunes de la realidad, se divide en diversas subculturas con características propias. Cada una de estas culturas que conforman sus nociones particulares de la vida, de la naturaleza, o de las costumbres y tradiciones, contemplan a su vez una infinidad de percepciones individuales que se generan a partir de la vivencia del cuerpo.

Varela (Reichle, 2004) explica que estos procesos objetivos se deben a que las personas, a través de la sociedad conforman un sistema autopoiético. El sistema autopoiético es un sistema cerrado que crea componentes vivos y a su vez *“incorpora la información desde su medio hacia sí mismo y hacia su entorno, creando su propio mundo de significados” (Varela, citado por Reichle, 2004, en Monte Grande).*

Esta manera en que funciona la percepción, como se menciona anteriormente, depende de la vivencia consciente del cuerpo que se produce a través del movimiento, la que brindará un punto de vista global de las cosas pero a su vez contemplará un sinfín de pequeñas aristas, que son las perspectivas subjetivas de las personas.

Csordas (Rey 2008), desde una visión antropológica, señala que esta manera fenomenológica de comprender el proceso de percepción, como un cuerpo subjetivo, pero a la vez con ciertas características objetivas que realiza representaciones del mundo a través de la experiencia de este cuerpo que se encuentra en un estado consciente y receptivo, cumple el mismo proceso que el embodiment, el cual busca *“sintetizar la inmediatez de la experiencia corporal con la multiplicidad de significaciones culturales en las cuales las personas están inmersas.”* (Rey, 2008, p.5)

Csordas (Rey, 2008) concibe al embodiment como un campo metodológico que es determinado por la experiencia perceptual, y por la manera en que las personas presencian y se comprometen con el mundo. Se refiere a un estado de plena consciencia del cuerpo, de lo que sucede en el entorno, de los cambios producidos por la percepción, dentro de ese cuerpo y a su alrededor.

El embodiment puede ser iniciado hasta con el gesto más pequeño, pero se requiere necesariamente que ese gesto sea realizado de manera consciente, sea un estar presente de manera activa, con todos los sentidos dispuestos, con toda la atención en el mundo y en la experiencia que se está produciendo por realizar ese gesto. Solo así, afirma Csordas (Rey, 2008) es que se puede construir una historia tanto individual como social.

El embodiment (Rey 2008) propone que esa experiencia consciente puede ser expresada a través del lenguaje. Lo complejo de esto es que muchas veces el lenguaje oral no alcanza a abarcar toda la gama de sensaciones vividas y percibidas en esa experiencia, el cuerpo logra percibir algo mucho más grande, por lo que en ocasiones, al utilizar verbalmente un concepto, este simplifica y reduce la importancia de esa experiencia, la cual es indefinible. Sin embargo, hay un lenguaje que logra transmitir esas experiencias corporales de manera mucho más acabada, precisamente porque su lengua no contempla el desarrollo de la voz, sino que utiliza el propio cuerpo para poder expresarse.

Esta lengua es usada por las personas sordas para poder comunicarse entre ellas. Es una lengua que utiliza un sistema de señas corporales, y debido precisamente a su relación con el cuerpo es que logra captar la sensibilidad de las experiencias vividas por este y luego, transmitir las en una conversación (Rey, 2008).

Las personas sordas, al utilizar la lengua de señas para poder relacionarse constantemente, van transformando sus cuerpos en función de comunicar. Es así como desde la primera infancia, estos cuerpos van adquiriendo características propias y comunes, diferentes a los cuerpos de otros niños que no son sordos, requiriendo desenvolverse de manera consciente con el entorno para poder comunicarse.

Esta consciencia adquirida por el lenguaje que usan las personas sordas, donde el cuerpo es el principal transmisor y comunicador, es un claro reflejo de lo que señala Csordas (Rey, 2008) -a través del embodiment- así como también de lo que mencionan Varela (Reichle, 2004) y Merleau-Ponty (1997), puesto que, en este caso a través del lenguaje, se están realizando percepciones y significaciones del mundo por medio de la vivencia consciente del cuerpo.

A partir de lo mencionado se puede señalar que este estudio comprende la percepción desde la perspectiva fenomenológica y antropológica, a través de las cuales se contempla a la percepción como un proceso fundamental que ocurre y se desarrolla de manera permanente en cada persona y cultura.

Desde este punto de vista los sujetos son considerados seres activos que a través de la experiencia consciente del cuerpo, le otorgan significados al mundo. En otras palabras, las personas habitan el mundo con todos los sentidos dispuestos, debido a que- como señala Merleau-Ponty *ibíd.* (1997)- el cuerpo es situado de manera dinámica dentro del espacio, donde finalmente forma parte del mundo o es-del-mundo. Es decir que la percepción y los cambios producidos por ella tanto en el interior de cada persona como en su entorno solo se pueden producir a través de la receptividad corporal (Rey, 2008).

La percepción es un proceso reflexivo y subjetivo que se lleva a cabo única y exclusivamente gracias a la experiencia consciente del cuerpo en movimiento. Esta manera de habitar el mundo permite desarrollar un estado de plena consciencia tanto del cuerpo como de lo que sucede en el entorno.

La vivencia consciente permite otorgarle significados al mundo de manera personal y subjetiva, y a su vez formar concepciones comunes las que son producidas a través de procesos de objetivación. Estas concepciones o características comunes que son transmitidas a través del lenguaje, permitirán tanto articular como re-articular la cultura en la cual se habita.

## 2.2 El sordo como un “otro”

Para poder hablar de los niños sordos, primero es necesario comprender las distintas definiciones y categorizaciones que se tienen de los sordos en distintas épocas históricas, la importancia que tiene la lengua de señas como instrumento de comunicación y la manera en que esta es utilizada para formar y unificar a los Sordos.

A lo largo de la historia, los sordos han sido categorizados y enjuiciados por su problema de audición. Hay escasos registros sobre la presencia de sordos en la antigüedad, sin embargo hay investigaciones que se refieren a la presencia de una concepción socialmente negativa sobre cualquier persona que presentara alguna

anomalía tanto en el plano físico como psicológico. A este tipo de personas se les consideraba como seres inferiores y discapacitados. Un ejemplo de esta categorización son los registros que hay sobre la concepción de estas personas durante la edad media, principalmente durante la inquisición, donde los discapacitados, desde un punto de vista religioso, eran considerados como herejes y delincuentes, llegando incluso a asociarlos con animales diabólicos y carentes de espíritu, siendo perseguidos o encerrados en asilos y sanatorios (Di Nasso, 2011).

El paso de la eliminación social de las personas con alguna diferencia y el intento de integración es relevante. La educación encarna esos intentos de integración como si su problema auditivo fuera también, de alguna forma, un problema social. Los primeros indicios relacionados con la educación de los sordos y de los sordos parciales o hipoacúsicos, se remiten al periodo colonial, el que ocurre entre los siglos XVI y XVIII en Europa. En esa época, el absolutismo monárquico controlaba el sistema político, económico y social a través de la figura principal que era el rey, quien sustentaba su poder discursivo directamente en la figura de Dios. Estos estados absolutistas expandieron sus dominios por medio de la conquista y la ocupación de diversos países en el extranjero, convirtiéndose en grandes imperios colonialistas. A ese periodo de expansión a través de las colonias se le conoce como periodo colonial, o colonialismo.

Desde el colonialismo hasta la actualidad la sordera se construye como una discapacidad, partiendo de una concepción del ser humano caracterizado por la capacidad de hablar. Es por ello que desde esa época se han buscado diversos métodos para “corregir” la sordera y “mejorar” a estas personas, bridándoles el habla, e impidiendo, en muchos casos, que estas personas puedan relacionarse por medio de su lengua natural: la lengua de señas.

En el periodo colonial la lengua de señas se consideraba como un método primitivo de comunicación, catalogando a quienes la usaban como individuos inferiores a las personas “normales”. Autores como Kincheloe, Steinberg & Villaverde explican que, para las personas oyentes de esa época, era absolutamente necesario *“liberarlos de su esclavitud silenciosa de manera que pudieran unirse a la familia de los seres humanos.”* (1999, p. 89) por medio de la educación oral.

La sociedad de la época era educada principalmente por clérigos y sacerdotes, quienes eran considerados las personas más cultas. Es debido precisamente a esa importante influencia religiosa, temerosa y conservadora, que todo lo que fuese diferente era tachado como algo negativo o peligroso que era necesario redimir, por lo que parte de esa necesidad de enseñar a los sordos a hablar tenía algo de redención.

Durante el siglo XVI, el monje Ponce de León es la primera persona que se encarga de educar a los hijos sordos de familias nobles. A partir de esa experiencia creó el primer método de enseñanza para personas sordas, en donde priorizaba el aprendizaje del alfabeto escrito y posteriormente el aprendizaje de un alfabeto manual, combinando elementos orales, gestuales, y de escritura. Este método de enseñanza fue utilizado posteriormente en el siglo XVII por el educador español Juan Pablo Bonet quien secundó la obra de Ponce de León. Sin embargo, Bonet adaptó y creó un nuevo método de educación, donde se mezclaba el alfabeto manual con el sistema de señas utilizado por los sordos, a partir del cual redactó la publicación: *“reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los sordos”* (Héral, 2007, p.4)

Estos métodos de enseñanza, donde se permitía el uso de una lengua gestual, parecieran contradecirse con la concepción que había de los sordos. Sin embargo esta manera de enseñar se creó precisamente a partir de la noción negativa que se tenía de ellos. La educación no buscaba incluirlos a partir de lo que eran, sino que el objetivo principal era la normalización de los sordos mediante la combinación de elementos orales, gestuales y escritos, para que dejaran de ser ‘seres inferiores’ y finalmente pudiesen hablar.

Ponce de León provenía de esta formación eclesiástica, por lo que su objetivo principal era lograr que los sordos se comunicaran con el resto de las personas, considerando que para ello sería necesario que comprendieran y utilizaran el lenguaje oral. Asimismo, Bonet un siglo más tarde intentaba enseñar a hablar a los sordos, a través de la educación y la logopedia. Este es un sistema que busca rehabilitar cualquier trastorno que se presente en la comunicación, específicamente en los problemas de pronunciación y habla.

Bonet en su publicación *“reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los sordos”* (Héral, 2007, p.4) menciona un método de enseñanza oral mediante el uso del alfabeto manual, para que así los sordos pronunciaran vocales y sílabas simples, además de aprender a leer los labios de las personas oyentes.

La concepción que se tenía de los sordos no fue muy diferente durante el siglo XVIII, donde adquiere relevancia un clérigo – el abate de L’epée - quien se interesa por educar a los sordos de toda la población francesa.

Hay autores, como Skliar (1998) o De la Paz & Salamanca (1995), que se refieren a L’epée como el fundador de la primera escuela pública para sordos, en la que participaban tanto adultos oyentes como adultos sordos en la formación escolar, además de permitir la comunicación a través de la lengua de señas. Estos autores argumentan que para L’epée el objetivo de la educación consistía en la

preparación intelectual de los niños para poder desenvolverse en la vida ciudadana.

Kincheloe et. al. (1999), en cambio, propone una imagen diferente de este clérigo, argumentando que si bien fue uno de los precursores dentro de la educación de los sordos, su concepto de ellos no estaba muy alejado de lo que pensaba el resto de la sociedad de la época. Para L'epée los sordos eran similares a las personas normales, no obstante consideraba que por la forma de comunicarse estaban reducidos a un nivel inferior. L'epée era de la creencia que si bien las señas eran un método válido para relacionarse no eran consideradas como una lengua. De esta manera L'epée elige como misión *“librar a los sordos de los grilletes de su salvajismo orientalizado, concediéndoles el don del habla normal.”* (Kincheloe, Steinberg & Villaverde, 1999, p. 89).

L'epée se refiere al término salvajismo orientalizado, como sinónimo de primitivo. Durante esa época existía la noción social de que Europa era el centro de la civilización, considerando todo lo que estuviese más alejado como algo primitivo. Es decir, que mientras más lejos se encontrara un país de Europa, más primitivas serían las personas. Es así como los países orientales como China que tenían tribus que se relacionaban a través de gestos corporales o sonidos ruidosos y desconocidos estaban dentro de lo salvaje y primitivo.

Como cabe suponer, el resultado que buscaba L'epée no fue el esperado. Solo un número muy reducido de sordos logró desarrollar el lenguaje oral, por lo que fueron catalogados como enfermos mentales. Pinel, quien realizó diversas investigaciones en torno a las enfermedades mentales, estuvo de acuerdo, ya que como señala Kincheloe et. al. *“se pensaba que la sordera era síntoma de idiotez; si el sordo tenía algo de inteligencia, aprendería a hablar.”* (Kincheloe, et. al., 1999, p.90). Estas concepciones sumadas a los turbulentos acontecimientos de finales de siglo, fueron los cimientos para el nacimiento de una nueva visión en torno a la sordera: la visión clínica.

A mediados del siglo XVIII se presentan una serie de cambios en torno a los regímenes absolutistas. Por un lado está la revolución Francesa y la revolución intelectual, más conocida como el periodo de la ilustración, la que sienta las bases del racionalismo. Por otro lado se desarrolla la Revolución Industrial en Inglaterra, donde hubo transformaciones en lo económico, social y tecnológico.

Tanto la Revolución Francesa como la Industrial se producen en un contexto de cansancio social en torno a las constantes crisis económicas que surgían por mantener los grandes costos de un rey, además de soportar la permanente desigualdad social. A esto se le suman las grandes migraciones del campo a la ciudad y el paso de una economía rural a una economía urbana, basada en las

industrias. El uso de la electricidad, el petróleo y el motor aceleraron la producción de nuevas tecnologías, surgiendo la maquinaria, el ferrocarril, y el perfeccionamiento de los barcos.

Ambas revoluciones tuvieron gran incidencia en la revolución intelectual, más conocida como la Ilustración. En esta revolución se produce un cambio en la mentalidad de la sociedad, la confianza ya no se depositaba en la iglesia, sino en la capacidad intelectual de las personas y el desarrollo científico. Lo que importaba era la voluntad de las personas, no de Dios.

Si en tan solo medio siglo se produjeron tantos cambios a nivel social e intelectual, no es de extrañar que se produjeran cambios en torno a la concepción que se tenía de los sordos. El modelo colonialista sufrió una serie de influencias: unas pocas personas comenzaron a percibir a los sordos como a un igual, llegando a comprender la importancia de la lengua de señas dentro de su formación. No obstante, la mayor parte de la población a nivel mundial mantuvo parte de la visión colonialista del sordo como un ser inferior, al que se le atribuía una serie de características negativas. Esta visión sufrió algunas mutaciones, transformándose en el modelo clínico de la sordera.

La visión clínica concibe a la sordera como una patología, un déficit biológico, y deriva en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo. Esta

concepción se produce debido a todo el cambio cultural ocurrido en las revoluciones. La importancia de la razón, además del desarrollo de nuevas tecnologías de la revolución industrial, provocaron que el siglo XIX fuese un periodo de grandes aportes y perfeccionamientos científicos. Uno de los hitos más importantes que refleja estos aportes fue la fusión de la medicina con la cirugía, pasando a ser considerada como una ciencia. Es así como el cambio de pensamiento y de los valores de la sociedad europea, basado en el poder de la inteligencia y de la razón humana, fueron un pilar fundamental para las nuevas técnicas de control social, entre las que se realizaban a los sordos.

Si bien se produjo un cambio entre la visión colonial y la visión clínica, ambas comparten una conceptualización negativa del sordo y asocian el nivel de inteligencia cognitivo con el lenguaje oral. Se puede decir que comparten un mismo fundamento: la sordera implica inferioridad debido a su problema de audición y deben aprender a hablar cueste lo que cueste.

Para la visión clínica, el desarrollo cognitivo de los niños sordos estaría condicionado por la cantidad de conocimiento que tienen de la lengua oral, por lo que se crea un modelo educativo terapéutico que intenta brindar lo que falta: la audición y el habla. Este modelo educativo es conocido como el modelo oralista,

que fue implementado de manera oficial gracias al Congreso de Milán realizado en 1880.

“El segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos” de 1880 fue un evento creado para decidir qué tipo de educación debían recibir los niños sordos. Asistieron 164 delegados de distintos países de Europa, además de Estados Unidos. De los delegados presentes solo uno era sordo. La mayoría se declaraban oralistas, es decir, que estaban a favor de una educación para los sordos que se basaba únicamente en la enseñanza del lenguaje oral para que los niños aprendieran a hablar. Solo algunos delegados de Estados Unidos y Gran Bretaña estaban en desacuerdo con esta postura apoyando la necesidad del uso de la lengua de señas para la educación sorda.

Entre ellos se encontraba Edward Miner Gallaudet – fundador de la universidad Gallaudet- quien argumentaba que los adultos sordos que no podían hablar, pero que habían sido educados mediante la lengua de señas, eran hombres educados, felices y prósperos, que se lograban desenvolver en la vida cotidiana sin mayores problemas.

Kincheloe et. al. Ibid (1999) señala que el argumento principal del oralismo es que *“como los sordos no pueden oír, tienen menos capacidad para crear un lenguaje para <<nombrar el mundo>>, el desuso del lenguaje hace que el cerebro se*

*atrofie.*” (p.99) Es por ello que se considera necesario y urgente que los sordos aprendan a hablar, reforzando la producción y comprensión oral, la lectura labial, la estimulación auditiva, y restándole importancia a otros procesos, como el de escritura.

El Congreso tuvo una duración de tres días, en los cuales se determinaron ocho resoluciones. Entre ellos se establece que el estado debía hacerse cargo de la enseñanza de todos los sordos, debido a que muchos de ellos no recibían educación, que los libros que se utilizarían en la enseñanza de esos niños fuesen especializados para ayudar al desarrollo progresivo del lenguaje de los sordos y que el aprendizaje debía ser personalizado, por lo que se le enseñaría a un número reducido de niños por profesor.

También se decretó la superioridad de la lengua oral sobre la de señas, debiendo preferirse la primera como método de enseñanza para los sordos, justificando que el uso simultáneo de ambas “lenguas” afectaría en el desarrollo del habla, la claridad de conceptos y la lectura labial. El método oralista se consideró como el más certero para que los sordos se apropiaran del habla, además de lograr la adquisición de un conocimiento que perduraría en el tiempo gracias a su uso constante en la vida cotidiana y la lectura, por lo que las clases debían ser impartidas exclusivamente de manera oral. Es así como no solo se orientó la

educación de los sordos al método oral sino que además se decidió excluir la lengua de señas de su educación.

El Congreso de Milán provocó una serie de reformas en las escuelas de sordos. Se comenzó a contratar únicamente a maestros oyentes, dejando a un sinfín de maestros sordos sin empleo y ocupación. Las escuelas utilizaron la mayor parte del tiempo en enseñar la lengua oral, primero restando atención a otras asignaturas y, posteriormente sustituyéndolas por completo, llegando incluso a descuidar la escritura.

Esta represión de la lengua de señas y de los pocos educadores sordos que había, provocó que muchos de los niños que se formaron posteriormente no tuvieran un modelo a seguir. Entre los infantes sordos se comenzó a creer que no existían adultos sordos, por lo que algunos pensaban que al crecer aprenderían a hablar y a oír como sus profesores, mientras que otros creían que morirían antes de convertirse en adultos (Héral, 2007).

Luego del congreso de Milán, los países que estuvieron principalmente en desacuerdo con la determinación del método oralista puro como único método de enseñanza, buscaron diversas formas de organización para impedir que se suprimiera la enseñanza de la lengua de señas. En Gran Bretaña se crea la Asociación Nacional de Sordos, mientras que en Estados Unidos, Gallaudet se

encargó de luchar contra el método oralista, a través de la universidad Gallaudet. Esta universidad, que persiste hasta la actualidad, fue creada para brindar formación profesional a los sordos. A ella asisten tanto estudiantes sordos como oyentes y sigue siendo la única institución superior para sordos en el mundo, cuyos programas son transmitidos a través de la lengua de señas y el inglés.

Oviedo (2006) señala que el uso del oralismo puro trajo consigo diversos problemas en la comprensión del lenguaje, principalmente en la relación entre significante y significado. Con ello se produjo un estancamiento en el desarrollo de la lectura y escritura en los niños sordos. El significante y el significado son de suma importancia en el desarrollo de la comprensión del lenguaje, esto es porque ambos, en conjunto forman parte del signo lingüístico. Saussure define el signo lingüístico como *"la unión de un concepto y de una imagen acústica"* (Saussure, s.f, citado por Arellano, 1977, p.20), Es decir la unión entre significante (imagen acústica) y significado (concepto o representación mental de esa imagen fónica).

Una persona oyente, escucha y se relaciona con las palabras desde sus primeros momentos de vida. Esto solo es posible gracias a las personas que lo rodean constantemente, como sus padres o familiares. Esta relación con las palabras, que ocurre en la primera infancia, hará que el bebé logre darle un significado y relacionar las cosas que oye – el significante-, con las que ve. Es decir, el niño

logrará asociar la palabra “árbol” con la imagen y el concepto de lo que es un árbol, y así sucederá con una flor o una casa. Esa relación entre significante y significado no solo se producirá con cosas concretas, sino también con nociones abstractas que rodean la vida del niño y que conforman la sociedad, como el concepto de la fe o la esperanza, el miedo, el aborto, el respeto, entre otras.

Esta asociación entre significante y significado que se produce de manera tan inconsciente entre las personas oyentes, para las personas sordas que son oralizadas, se transforma en una lenta y difícil construcción. Su imagen de un árbol no tendrá sentido ni relación con el sonido ambiguo o ausente de la palabra “árbol”, la que está carente de familiaridad y significado, la que le es absolutamente desconocida. Porque distinto es aprender un idioma nuevo, donde esa palabra se puede asociar a un término ya conocido, donde “pencil” se asocia a una palabra y un significado: lápiz. Cuando no hay ningún idioma o lengua –en este caso la de señas- que brinde un respaldo para sostenerse y catalogar el mundo, el aprendizaje de otro idioma, que no se entiende, porque no se escucha o se oye muy poco, será un proceso difícil y doloroso.

La votación del Congreso de Milán a favor del oralismo puro no ocurrió respondiendo únicamente a la necesidad de que los niños sordos supuestamente desarrollaran mejor su inteligencia, sino que también fue por seguir los discursos

de la época. El resultado de ese Congreso se debió en gran parte a que la visión clínica, que surgió en torno a los grandes avances de la medicina, se gestó y modeló de manera paralela a la eugenesia. La eugenesia es una filosofía que busca mejorar la raza humana utilizando diversos métodos de intervención y manipulación como la esterilización, experimentación, exclusión, tortura y genocidio. Los sordos de todo el mundo fueron parte de estos experimentos eugenésicos, en donde los cuerpos se utilizaron como *“un objeto de y para tecnologías de control y normalización.”* (Foucault, s.f, citado por Kincheloe et. al. 1999, p.93) Siendo obligados a internarse en clínicas psiquiátricas, o sometidos a procesos de esterilización por medio de la ingeniería genética. Dentro de los movimientos eugenésicos que investigaron y experimentaron con personas sordas se encuentra Alexander Graham Bell y el régimen nazi, entre otros.

Alexander Graham Bell realizó diversas investigaciones sobre la unión marital entre sordos, y su posterior descendencia, las que fueron presentadas a diversas comisiones de la época. En estas indagaciones, Bell aseguraba que había que impedir el matrimonio a las personas sordas, ya fuera entre sordos, o entre sordos y personas oyentes, puesto que así se impediría el nacimiento de niños que llevaran esta discapacidad. Además afirmaba que eran personas

degeneradas, debido a lo apasionados que eran para relacionarse entre ellos, debiendo impedir su descendencia.

Entre otras pesquisas de Bell – las que comprendían la sordera como algo inmanente y hereditario- se encuentra la teoría de que había más hijos sordos de padres sordos que personas oyentes, por lo que podría crearse una subespecie de la raza humana. Este científico era partidario de la educación oral, argumentando que el uso de la lengua de señas era el principal causante del matrimonio entre sordos, y con ello la propagación de la sordera.

A partir de las teorías de Bell se crea una nueva conceptualización del sordo que contemplaba un conjunto de características negativas. Ya no solo se les consideraba como seres inferiores a los humanos por su incapacidad de oír y hablar, sino que ser sordo también era sinónimo de degeneración y de peligro para la “raza” oyente, puesto que se llegó a asumir que el matrimonio entre ellos, podría ser una amenaza tal que superaría y los eliminaría como especie.

Esta nueva noción del sordo, aun más negativa que la visión anterior, junto con las constantes exposiciones y persuasiones a los profesores de sordos por parte de Bell, fueron los que impulsaron la resolución final del Congreso de Milán, donde se da preferencia al método oral puro en desmedro de la lengua de señas.

Otro caso de eugenesia presente en la historia de los sordos es el nazismo. Este fue un régimen que no solo se encargó de perseguir a judíos sino que también hostigó a una gran cantidad de discapacitados y Sordos.

Durante el periodo nazi se utilizó una cinta azul para identificar a las personas sordas, produciendo la mayor ola de esterilización y genocidio de niños y adultos sordos a lo largo de su historia. Por este motivo en el año 1999 durante el XIII Congreso Internacional de la Federación Mundial de Sordos<sup>2</sup>, el lazo azul pasa a representar un símbolo de lucha para la comunidad sorda por todos los abusos cometidos por ese régimen.

Todos los abusos cometidos por la eugenesia, y todos los métodos de control realizados durante la visión clínica se deben, según Skliar (2005), a que el problema del modelo clínico radica en la “anormalidad”, por lo que constantemente se intenta normalizar lo que es “diferente”. El término “diferente” en este caso será entendido como algo “deficiente”, es decir, que se debe reparar porque tiene un defecto que no es normal, como la pérdida de audición. Debido exactamente a que lo anormal es un problema, se buscan métodos para corregirlo mediante la

---

<sup>2</sup> Recuperado del sitio web de la Escuela básica especial 1712 Santiago Apóstol:

<http://www.educasantiago.cl/Establecimiento/santiagoapostol?idcolegio=39&idcontenido=2506>

medicina o a través de la educación, para que eso que es “diferente” deje de serlo definitivamente y pase a ser algo “normal”.

Luego de haber implementado el modelo clínico que ha marginado a los sordos durante muchos años, se ha logrado comprobar al menos su profundo fracaso en el área pedagógica. No obstante, hay muchos colegios que siguen implementando este sistema, negándose a intentar otras alternativas educativas menos invasivas. Los tratamientos médicos en torno a la sordera aún son concebidos desde esta visión, por lo que los primeros intentos por crear implantes auditivos, y el posterior uso de audífonos e implantes cocleares, además de la categorización que se le otorga a los sordos, sigue siendo un tema de discusión social hasta la actualidad.

La visión clínica imperó durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, no es sino hasta la década de los 60 que surge paralelamente una nueva visión – la visión socioantropológica-, como alternativa a esta mirada del sordo como deficiente.

La visión socioantropológica nace en medio de una serie de luchas de poder presentes a nivel mundial. La Guerra Fría iniciada durante la década de los 40 por dos potencias opositoras (Estados Unidos y Rusia), seguía siendo parte del contexto histórico de los años 60. Los sucesos que marcaron este periodo a través de la expansión del sistema neoliberal, la opresión educativa del sistema conductista, la brutal guerra de Vietnam y el racismo, en contraste con el avance

del comunismo reflejado en la guerra de los misiles y en la construcción del muro de Berlín reflejan la pugna constante que había entre las dos potencias. A modo de respuesta a este constante contexto de violencia que se vivía cultural y socialmente, y como método de rebeldía ante la homogeneidad que forzaba ese mismo sistema, nacieron diversos movimientos contraculturales, siendo la revolución Hippie, el movimiento pacifista más importante de ese momento y quizás el más importante de la historia.

A partir de esa visión más humanitaria, es que se da paso a una concepción distinta de sociedad. Se comienza a aceptar la diversidad. Ese marco de tolerancia, fue el que abrió el espacio para que se percibiera a los sordos desde una arista diferente, donde el problema ya no sería lo anormal (Skliar, 2005), sino que por el contrario, se cuestionaría lo que es normal. La normalidad pasaría a ser objeto de discusión y rechazo.

La visión socioantropológica de la sordera concibe al sordo como un ser sociolingüístico diferente, proponiendo la *“despatologización de la persona sorda”* (Massone y Behares, 1990, citado por Rey, 2008, p.2), es decir, dejar de considerarlo como una persona inferior y enferma que hay que sanar a toda costa. Este cambio de la visión del sordo es una nueva concepción filosófica (Skliar et.al, 1995.), desde la cual se valida a la lengua de señas como un lenguaje, argumentando que independiente de la modalidad por la que se trasmite el

lenguaje - ya sea oral, escrito o de señas-, lo que importa es el óptimo desarrollo en la capacidad de comunicación de dicho lenguaje por medio de su transmisión y recepción.

El modelo socioantropológico nace a partir de dos observaciones, la primera es que *“los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas”* (Skliar et. al, 1995, p.8.) y la segunda es la comprobación de que los hijos sordos de padres sordos presentaban mejores habilidades y niveles académicos para el aprendizaje de la lengua oral y escrita, además de poseer niveles de escritura similares a los de los niños oyentes. Estos resultados cognitivos solo fueron posibles debido a que esos niños desarrollaban una identidad equilibrada al formarse integralmente con el uso de su lengua natural: la lengua de señas, siendo el lugar donde se transformaban los cuerpos, y la manera de vivir y concebirse como sordo. La lengua de señas es considerada como la lengua natural de los sordos porque, al igual como le ocurre al niño oyente con la lengua oral, ésta se adquiere sin una enseñanza sistemática.

De la Paz & Salamanca (2009) sugieren que estas observaciones y el posterior cambio de filosofía del modelo socioantropológico, llevó no solo a ver a los sordos como personas sociolingüísticamente diferentes, sino a concebirlos como un grupo socio-cultural minoritario que conforma una comunidad propia, diferente a la

oyente. Esta comunidad está conformada tanto por sordos como por hipoacúsicos, los que desarrollan una lengua viso-gestual propia (lengua de señas), además de compartir valores y tradiciones, y de apreciar al arte en torno a una concepción común y particular. La lengua de señas les permite relacionarse de manera culturalmente diferente tanto entre las personas que integran dicha comunidad como con el resto de la sociedad.

Es así como esta visión del modelo socioantropológico busca una manera de insertarse en el ámbito educativo, desarrollando un modelo bilingüe que contempla la combinación del desarrollo de la lengua de señas como el de la lengua oral. Por su parte, el modelo bilingüe busca luchar contra la dominación escolar histórica de un modelo educativo conductista, el que intenta homogeneizar a toda costa por medio de la coartación y negación la identidad de las culturas minoritarias. A través de la negación cultural, se niega también el aprendizaje de las costumbres y con ello la transmisión de la lengua, permitiéndose únicamente el uso de la lengua dominante.

El modelo educativo bilingüe afirma que es de suma importancia el desarrollo de la lengua de señas como método de enseñanza para la comunicación entre sordos, y el desarrollo de la lengua oral para integrarse a la sociedad oyente con la que conviven en el diario vivir. Estas afirmaciones se deben en gran parte a

que, como indica Skliar et. al. (1995), muchos sordos piden que se les brinden herramientas para poder desenvolverse en actividades cotidianas, como el trabajo y también porque el sistema educativo actualmente no puede eliminar la oralización. Este modelo además sostiene que no solo se están enseñando dos lenguas, sino que también se transmiten dos culturas diferentes que se están relacionando constantemente.

El sistema bilingüe basa sus fundamentos pedagógicos (Adamo et. al, s.f.) en el estudio y el aprendizaje lingüístico de la lengua de señas, la que le entrega a los niños sordos, los elementos necesarios para el reconocimiento de su lengua natural como objeto de identidad cultural.

Diversas investigaciones educativas y psico y sociolingüísticas, realizadas en torno al modelo bilingüe, afirman que el uso de la lengua de señas promueve

“El desarrollo emocional, social y mental del niño sordo; facilita la formación de conceptos, el desarrollo apropiado de la adquisición de conocimientos, la instalaciones de valores sociales y normas de comportamientos y un alto grado de competencia comunicativa en todo sentido.”(Rey, 2008, p.3)

Ese desarrollo emocional, social y cognitivo se debe a que, mediante la educación bilingüe, se permite que los niños sordos utilicen y potencien todas sus habilidades comunicativas. A través de la estimulación de diversos aspectos que sean

potencialmente positivos, como el desarrollo corporal, el desarrollo comunicativo (independiente de la manera en que esta se manifieste) o la aceptación del niño como un igual, ayudarán a desarrollar la integralidad de ese niño en cuestión.

A diferencia del sistema conductista oral, donde los niños son receptores pasivos que deben memorizar una serie de cánones impuestos, el sistema bilingüe busca una formación activa. Centra su sistema de evaluación en los procesos de construcción autónoma y social de los niños sordos (Adamo et. al, s.f.), contemplando tanto sus vivencias como sus necesidades.

Skliar (1998) es uno de los autores que más se refiere al modelo educativo de la visión socioantropológica. Si bien está de acuerdo con ciertos aspectos que enmarcan la educación bilingüe, afirma que *“la aproximación a paradigmas socio-culturales no son del todo suficientes, como para afirmar la existencia de una nueva mirada educativa.”* (Skliar, 1998, p.1). Esta insuficiencia se debe principalmente a que tanto la visión clínica con sus constante necesidad de corregir “lo anormal”, como de manera antagónica, la visión sociantropológica con su cuestionamiento de “lo normal”, generan una brecha que si bien en esta última visión es menos evidente, igualmente enfatiza las diferencias de los sordos en vez de eliminarlas, por lo que ambas tienden a separar y segregar a los sordos del resto de la sociedad.

Skliar (2005) asevera, además, que los distintos términos que son utilizados actualmente como “diversidad”, “diferente”, o “inclusión”, en vez de unir a la sociedad, solo generan la ilusión de unidad, cuando en realidad las brechas siguen más presentes que nunca. Esto ocurre porque esos términos se utilizan para referirse a grupos específicos de personas que poseen un “algo” característico que los hace diferentes, es así como se habla de “diversidad sexual” o de “incluir” a los sordos, ciegos o deficientes motores.

Por la manera en que se implementan esos términos es que *“pone en tela de juicio que la educación especial sea el contexto obligatorio para un debate significativo sobre la educación de los sordos, al menos en los términos y en las concepciones habitualmente simplificadas que promueve.” (Skliar, 1998, p.2)*, ya que la educación especial sigue formando parte del marco de segregación entre lo normal y lo anormal. Bajo esos cánones, la educación sigue marginando a los sordos, puesto que es impensable que se integren a un colegio regular, el que no tiene ninguna aspiración a integrar en su curriculum aspectos que lo desvíen de la competencia y el alto rendimiento. La educación en las escuelas sería un proceso de formación muy diferente si se desarrollaran programas de trabajo que contemplaran de manera conjunta a sordos, ciegos, oyentes, mapuches o niños con discapacidad motriz o cognitiva.

Para este autor esa barrera autoimpuesta, que se forma dentro de la sociedad, solo se podrá erradicar el día en que se considere a los sordos como personas diferentes pero por sus características individuales, es decir, que son diferentes así como cada persona que forma parte de esta sociedad

La concepción que tienen los sordos de sí mismos es muy similar a lo planteado por Skliar(1998),

“La clasificación de la sordera e hipoacusia que se conoce en medicina no coincide con la clasificación hecha en la comunidad sorda. La pertenencia a la comunidad sorda, se origina en una actitud diferente frente al déficit auditivo y no se define por el grado de sordera de sus miembros. El dominio de la Lengua de Señas y los sentimientos de identidad grupal y aceptación de la diferencia como diferencia y no como deficiencia, son factores que determinan la pertenencia a dicha comunidad” (Rey, 2008, p.16)

La comunidad sorda se refiere al término “diferencia y no deficiencia” debido a que para ellos lo importante no es reparar el problema auditivo, o el problema para hablar, como algo que está defectuoso y que si no se repara hay que apartarlo de la sociedad. Sino que esta comunidad se enfocan en utilizar lo que tienen: la visión. Son personas muy visuales que utilizan todo su cuerpo como una

herramienta para comunicarse con las demás personas. En la medida en que logran comunicarse con los demás, sentirse comprendidos y acompañados, los lazos entre quienes comparten esta visión se estrechan. Esto es exactamente lo que sucede con todas las personas que conforman una comunidad, sean sordas u oyentes. La comunidad tendrá mayores lazos de unión en la medida en que haya comunicación, comprensión y una misma visión respecto a la manera de percibir y concebir la vida.

En el caso de la comunidad sorda, entonces, su identidad como personas diferentes, pero no deficientes, radica en el uso de la Lengua de Señas, siendo éste el principal factor de unión. Hay muchos sordos que, al haber sido oralizados y a partir de distintas influencias familiares y sociales, se perciben a sí mismos y a cualquier persona sorda como personas enfermas que requieren de la ciencia para poder curarse. Estos sordos no forman parte de la comunidad sorda, no obstante, cuando la mayoría conoce a integrantes de dicha comunidad y su manera de relacionarse horizontalmente, se involucran a tal punto que la concepción de si mismo cambia.

De la Paz & Salamanca refuerzan esta concepción que tienen los sordos de su comunidad, en donde la lengua de señas es:

“El elemento cultural más significativo que marca la diferencia y determina la condición de minoría lingüística de este grupo. Es una lengua en la que los signos lingüísticos se configuran en el espacio, siendo este un recurso importante para enfatizar significados. Esta lengua está estructurada en base a configuraciones de las manos, orientación de las palmas durante las configuraciones, movimientos y los lugares donde estos se realizan.” (De la Paz & Salamanca, 2009, p.8)

Este lenguaje a su vez se complementa por movimientos de cabeza, expresión facial, y diversos cambios en la postura. Como se usa constantemente la expresión de las manos y el rostro, la parte superior del cuerpo es la que principalmente se mueve en el espacio en función de comunicar.

No es de extrañar también que para captar la atención de otra persona el uso del cuerpo será fundamental. De la Paz y Salamanca *ibíd.* (2009) señalan que para los sordos las maneras más adecuadas para hacerse atender serán mover las manos, golpear el piso con los pies y si fuese necesario apagar o encender la luz. Este uso que los sordos le dan su cuerpo por medio de la lengua de señas va transformando dichos cuerpos, los que de adquieren características particulares que lo diferencian de las personas oyentes.

### 2.3 El cuerpo de los sordos

La lengua de señas es un tipo de lenguaje que requiere del uso del cuerpo mucho más de lo que se usa en la comunicación entre personas oyentes. Como es de esperar, un constante uso del cuerpo provocará profundas transformaciones físicas en él. Para los sordos es necesario poseer un cuerpo atento, perceptivo, proactivo, expansivo y maleable. Este tipo de cuerpo ayudará en la sincronía y fluidez del lenguaje, y lo más importante: en su comprensión. Como es de esperar, si el cuerpo no cumple estos requerimientos en su grado mínimo, será muy difícil que se logre la comprensión de este lenguaje. Un ejemplo muy claro de esto se presenta cuando las personas oyentes aprenden y comienzan a utilizar por primera vez la lengua de señas, la expresión facial dista mucho de lo que está diciendo el resto del cuerpo. Otro suceso muy común es que dichas personas se tensen y contraigan en exceso, reduciendo o inutilizando el espacio que hay a su alrededor.

Todas esas conductas, muy comunes en quienes no acostumbran a usar la lengua de señas, impiden una óptima comunicación. Para los sordos, el lenguaje, y por ende la comunicación, se presenta a través de la vivencia de "*su cuerpo hecho lengua*" (Rey, 2008, p.17), es por ello que se les hace muy difícil hablar sin expandir el cuerpo en el espacio que lo rodea, o moverse sin afectar su rostro. De

esta manera el uso que se le da al cuerpo, además de los cambios físicos, provocará transformaciones que se verán reflejadas en el desarrollo de una mayor conciencia de ser y de tener un cuerpo.

Esta manera de concebir el cuerpo a través de su lenguaje es llamada por Csordas como *embodiment*- como ya se señaló en la p.26-. El *embodiment* (Rey, 2008) busca combinar la inmediatez de la experiencia que vive el cuerpo o ser-en-el-mundo, con las múltiples significaciones que posee una cultura, las que se transmiten a través del lenguaje. Csordas alude que *“el cuerpo es un estar siendo en el mundo que pone en movimiento distintas vías que se entrecruzan como dimensiones de la experiencia y del conocimiento.”* (Rey, 2008, p.10)

Los sordos al utilizar la lengua de señas habitan el mundo atentamente, su cuerpo es el instrumento donde ocurre toda comunicación con el entorno, este cuerpo es tanto el que capta la información como el que transmite las experiencias vividas. El contacto visual es la principal fuente de recepción que hay entre los sordos, sin él la comunicación gestual no se podría llevar a cabo. La mejor manera de explicar lo mencionado es a través de un ejemplo. En una conversación entre dos sordos, siempre habrá un rol de “hablante” y otro de “oyente”. Estos roles nunca son fijos, al igual que en una conversación oral, el oyente luego es hablante, y viceversa. Cuando uno de los dos sordos está hablando, él está viviendo y comunicándose de manera consciente a través de su cuerpo, el que es utilizado como una

herramienta. Esto ocurre debido a que se necesita que sucedan muchas cosas simultáneamente para que el lenguaje se produzca. De igual manera el oyente, si bien cumple un rol más pasivo, debe estar presente con todos sus sentidos para poder comprender y seguir el hilo de la conversación.

Esta manera de vivenciar de manera consciente el mundo a través de la lengua de señas, se debe principalmente a la simultaneidad del cuerpo – mencionado en el ejemplo anterior - y a las dimensiones que utiliza esta lengua para poder llevarse a cabo. Sacks citado por Rey genera una comparación muy interesante al respecto.

“El habla solo tiene una dimensión, su extensión en el tiempo: el lenguaje escrito tiene dos. Solo los lenguajes de señas tienen a su disposición las tres dimensiones espaciales a las que tiene acceso el cuerpo del que las hace y además la dimensión tiempo. Y el lenguaje de señas explota plenamente las posibilidades sintácticas a través de su medio de expresión cuatridimensional” (Sacks, 1990, citado por Rey, 2008, p.4)

Sacks deja en evidencia lo completa que es la lengua de señas, al mencionar su capacidad para explorar todas las posibilidades de ordenar y combinar las

palabras, para así formar oraciones mucho más ricas y complejas, las que requieren de un total involucramiento del cuerpo.

Los sordos, al relacionarse a través de su lengua, permiten que su cuerpo esté absolutamente presente, libre, dispuesto a relacionarse y a captar el mundo de manera sensible y sensitiva. A través de las señas se transmiten imágenes, sensaciones y sentimientos, formando parte de la historia individual y colectiva de la cultura sorda.

Esta manera de ser-en-el-mundo es muy diferente a como la vive la sociedad occidental oyente. Esta es una sociedad que reprime el cuerpo, por lo que busca borrarlo a través del distanciamiento, entendido de dos maneras: como la poca relación o la relación superficial entre las personas, o a través del distanciamiento entendido como una desconexión o la ausencia entre el cuerpo y la experiencia consciente de habitar el mundo. Esta desconexión entre el cuerpo y la consciencia, generan un cuerpo que, como señala Le Breton (Rey, 2008), está presente-ausente.

Muchas veces, en el diario vivir, las personas se mueven y realizan sus múltiples quehaceres de manera mecánica. Todos esos momentos en que alguien se queda inmerso en lo profundo de sus pensamientos mientras realiza alguna actividad, o cuando hay dos personas conversando pero una no está escuchando realmente,

si bien esta mirando a quien le habla, son las manifestaciones de un cuerpo presente-ausente. La constante invisibilización del cuerpo y de sus estados como parte cotidiana en la vida de las personas, haciéndose visibles solo a través del dolor o del cansancio físico, también son una manifestación absoluta del cuerpo presente-ausente.

Como se menciona anteriormente, el distanciamiento se produce también a través de las relaciones interpersonales. A diferencia de las personas sordas, cuya relación entre pares es muy afectuosa y expresiva, las personas que conforman esta sociedad tienden a basar sus relaciones en la desconfianza. Esto hace que muchas veces las relaciones sean circunstanciales, surgiendo distintas categorías, como los “conocidos”, “amigos de grupo”, “amigos para salir”, entre otros. Las relaciones de afecto se manifiestan con pocas personas, principalmente con la familia o con las que se conocen desde hace mucho tiempo, donde se han logrado profundizar los lazos. No obstante, hay poco contacto físico que refleje dicho afecto.

Los sordos en su mayoría acostumbran a establecer lazos profundos y duraderos, buscando instancias para reunirse y compartir. Demuestran su afecto a través del cuerpo, mediante abrazos, besos, apretones de mano u otros. Asimismo el enojo es expresado con la misma efusividad con que demuestran el afecto.

Otra manifestación de este distanciamiento del cuerpo por parte de la sociedad occidental es la mirada (Rey 2008). Mientras que para las personas oyentes evitar la mirada es un acto de discreción, para los sordos la mirada es fundamental en la interacción social y la comunicación. Con ella articulan gran parte de su lenguaje, interrogan, apoyan, se distancian, marcan pausas o dejan de participar en una conversación si es que lo desean.

Es necesario reiterar que esta manera de percibir el mundo por parte de los sordos, a través del embodiment, se debe en gran medida al uso de su lengua natural. Este desarrollo hace que el cuerpo se sitúe constantemente en el aquí y ahora, lo que les permite absorber y aprender de cualquier situación en la que se encuentren, sin embargo, esta completa libertad de acción en torno al cuerpo de los sordos dista mucho de la realidad. Este cuerpo aún está controlado por diversas fuerzas. Es un cuerpo que se encuentra intervenido, en ocasiones normado, pero a la vez es un cuerpo que actualmente también se encuentra protegido por el núcleo familiar. El cuerpo intervenido de los sordos está relacionado directamente con el modelo clínico, donde se sigue concibiendo la visión del sordo como un enfermo.

El cuerpo de los sordos que utilizan su lengua para expresarse, aún es reconocido como un terreno de tensión, el que es producto tanto del sistema educativo

oralista como del médico. Los fundamentos de ambas técnicas siguen basándose en que la falta de audición es una “deficiencia” que ocasiona ausencia de lenguaje y con ello, un déficit en el desarrollo cognitivo.

Aún existen muchos establecimientos oralistas a nivel mundial que, pese a su fracaso pedagógico, no piensan en desaparecer. Asimismo, muchas instituciones médicas se ven con la autoridad para intervenir mecánicamente sobre el cuerpo, mediante el uso de audífonos, implantes cocleares, terapias de habla o lectura labial. Estos métodos de intervención buscan modificar el comportamiento de los sordos, prohibiendo que señen, evitando el contacto con otros sordos, para así, brindarles la capacidad de hablar. De esta manera *“se normaliza al sordo en programas de rehabilitación que trazan las pautas de conducta deseables, moralmente correctas y se modifican o eliminan las conductas no deseables a favor de la <<integración>> social del niño sordo.” (Rey, 2008, p.8)* Estos programas de rehabilitación, donde se busca normar el cuerpo del sordo, contemplan largas jornadas de trabajo con fonoaudiólogos, psicopedagogos, además de constantes visitas a otros especialistas en el área.

Lamentablemente, estas instituciones a través de sus métodos de intervención y normalización transforman las vivencias y la concepción de lo que es ser sordo. Atar las manos de los niños para evitar que señen, golpearlos en el pecho para

que salga la voz o apretarles la garganta casi llegando a la asfixia para que logren asociar ese sonido con alguna vocal, forman parte de la historia traumática de los sordos, generada a partir de la negación de su identidad.

Como se mencionaba anteriormente la lengua de señas es el gran factor de unión de la comunidad sorda, esta lengua provoca una transformación tanto en la manera de ser y como de concebir su cuerpo, por lo que, como indica Rey, *“adquirir conductas de oyente modifica el cuerpo de los sordos”* (Rey, 2008, p.8). Este cuerpo dejará de ser utilizado como experiencia sensible, puesto que el foco de comunicación ya no se centrará en el uso del cuerpo, sino en desarrollar un lenguaje oral claro y comprensible para las personas oyentes. El uso del espacio perderá ese significado simbólico y discursivo, la manera de relacionarse con otras personas será diferente, habrá menos efusividad, menos contacto corporal y esto ocurrirá porque el cuerpo deja de ser visto como un cuerpo diferente - principalmente visual y expresivo en lo corporal-, pasando a vivenciarse como un cuerpo deficiente, incapacitado o enfermo.

Es importante agregar que los métodos de intervención para poder oír como el implante coclear, son tremendamente invasivos, por lo que el dispositivo solo puede ser implantado durante los primeros tres años de vida (Rey 2008). En el caso de alguien oyente, el sonido está presente desde la gestación. En ese

periodo la mayoría de los sonidos son transmitidos a través de las vibraciones, por lo que puede que los sordos también logren percibir la mayoría de ellas. Sin embargo, cuando ese bebé sordo nace, no podrá percibir los sonidos que lo rodean. Luego de crecer, ese niño que jamás ha escuchado, le será imposible asociar el sonido con cosas o con sucesos que estén aconteciendo. Si este niño sordo llega a la adultez sin haber escuchado en ningún momento de su vida, y se le implanta un dispositivo coclear, lo más probable es que no logre comprender que ese ruido incómodo, desconocido e invasivo es un sonido, muy por el contrario, para ese sordo esos sonidos serán ruidos amenazantes e incomprensibles. Una persona que ha escuchado desde los primeros años de su vida, ha aprendido de manera progresiva a reconocer y asociar los sonidos con objetos o personas, para un sordo que jamás ha escuchado el origen de esos sonidos es desconocido, y carece de sentido, por lo que una invasión de tal magnitud transformará todo su mundo y sus significados, dejando a esa persona completamente insegura e inestable (Rey, 2008).

Rey (ibíd.) se refiere a la intervención del implante coclear, donde señala que:

“una intervención para colocar una prótesis (implante coclear) puede afectar toda una existencia de acuerdo con la historia del sujeto, con la capacidad para integrar un cuerpo extraño, hacer el duelo de una parte de sí mismo,

ingresar a <<otro mundo>> o desilusionarse porque apenas oye algunos ruidos.” (Rey, 2008, p.9)

Resulta que la inserción del implante, al ser realizada a tan temprana edad, no es una decisión autónoma por parte del niño, quien no es del todo consciente durante los primeros años de la inserción del dispositivo. Además en la mayoría de los casos el implante no brinda la capacidad auditiva esperada, por lo que el niño queda en una especie de “limbo”, donde los sonidos no son lo suficientemente claros para distinguirlos, pero aún así pueden ser percibidos incómodamente en forma de ruido.

El habla se produce debido a que hay un refuerzo auditivo constante de las palabras, de la forma de pronunciarlas y acentuarlas. Si el sonido se presenta de manera difusa, como ocurre la mayoría de las veces con los implantes y audífonos, el habla jamás se podrá desarrollar de manera absolutamente efectiva.

Cuando Rey (ibíd.) hace referencia al duelo que puede hacer el niño sobre una parte de sí mismo, se refiere precisamente a ese estado de semi-inconsciencia durante los primeros años de inserción del implante. ¿Qué ocurre si ese niño se vuelve plenamente consciente de que esos sonidos difusos son producto de un agente extraño introducido en su cabeza? ¿Siendo que ese agente fue, además, el responsable de dejarlo en un punto medio entre la sordera y la audición? El niño

se encontrará precisamente en ese “otro mundo” mencionado por Rey, un mundo intermedio, un cuerpo extraño, entre los sordos y los oyentes, pero que no pertenece a ninguno de los dos por completo. Esa sensación de no pertenecer, puede ocasionar angustia o vergüenza, e incluso molestia por no ser “normal”, por romper con los cánones establecidos, a través de expresiones efusivas como la risa o el abrazo fuerte. Como indica Rey (ibíd., p.12), esas expresiones efusivas *“llaman la atención sobre un cuerpo que, desde las pautas de conducta de los oyentes, debe permanecer discreto, siempre presente en el sentimiento de su ausencia”*.

Otro problema que del implante coclear es que demanda grandes cuidados. Esto se debe principalmente a que requiere de una cirugía muy costosa donde se introduce una prótesis a la cóclea, la que es la encargada de transformar las ondas sonoras en sonido.

Los niños con implante coclear deben evitar realizar actividades físicas “riesgosas”, como el fútbol, sin embargo, los parámetros de riesgoso se vuelven variables. Riesgoso se considerará a cualquier actividad en la que se pueda golpear la cabeza, produciéndole un daño al implante, como realizar invertidas o ruedas, volteretas, ponerse cabeza abajo, jugar a la pinta o al tenis, entre otras actividades, las que finalmente forman parte de la dinámica de relación entre los

niños, además de ser fundamentales para su estimulación y desarrollo motor. De esta manera el implante no solo pasa a ser un limitante en el desarrollo de la identidad del sordo frente a una concepción cultural del cuerpo, sino que también limita el desarrollo motor necesario del niño, convirtiéndolo en un cuerpo excesivamente cuidado.

El cuerpo de los niños sordos no solo es un cuerpo cuidado, producto del implante coclear. Este es también un cuerpo protegido constantemente por la familia, específicamente por quienes conforman el núcleo familiar. Con esa protección se busca dos cosas, la primera es que se intenta evitar la discriminación de los niños por parte del resto de la sociedad y la segunda es evitar cualquier tipo de accidente físico. El primer hecho es bastante paradójico, puesto que son los padres los que deciden insertar el implante coclear en su hijo o inscribirlo a un colegio oralista, de señas, o bilingüe. No obstante tales decisiones, justamente, tienen como objetivo evitar la discriminación del niño y otorgarle el máximo de herramientas posibles para que se logre desenvolverse de la mejor manera posible. Finalmente la concepción que esos padres tienen de la sordera, es lo que determinará y enmarcará sus posteriores decisiones.

Por otra parte la protección en cuanto a los juegos o actividades físicas de los niños, repercutirán directamente en el desarrollo de sus aspectos motrices. Los

niños son muy inquietos, esto se debe a que el cuerpo se relaciona directamente con el hecho de estar consciente en el mundo, de vivenciarlo. Como indica Rioux, *“No solamente el cuerpo es el origen de todo conocimiento, sino que es asimismo el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior.”*(Rioux, s.f., citado por Vayer, 1977, p. 13), es por ello que los niños tienen una necesidad urgente de moverse y descubrir el mundo que los rodea. Para lograrlo utilizarán toda su energía, realizando un sinfín de actividades hasta caer agotados. Durante ese periodo los adultos deberán estar muy atentos para evitar situaciones donde el niño pueda sufrir algún accidente, siendo el sonido - como un llamado o un grito- el método de prevención más rápido y eficaz. En el caso de los niños sordos, al no percibir los sonidos la situación se torna más compleja, debido a que si el niño se encuentra lejos de sus padres, será necesario el contacto visual para que se produzca la comunicación. Es por ello que a los niños sordos se los tiende a proteger mucho más, evitando que jueguen en espacios muy abiertos, realicen actividades físicas peligrosas -donde puedan salir lastimados-, o que se encuentren sin la vigilancia de algún adulto.

La manera de controlar el cuerpo de los niños sordos, a través de diversas fuerzas, impide que logren desarrollar sus capacidades motrices de manera completa, restándole la importancia que tiene esa acción motriz. Vayer afirma que esta acción, además de motivar al niño e impulsar sus deseos de ser parte activa

y consciente de su aprendizaje a través del mundo, le permitirá *“entrar en relación de una manera más o menos completa y más o menos diferenciada, consigo mismo, con el medio espacio –temporal o con los demás”* (Vayer, 1977, p. 189).

Es así como un niño que no ha podido desarrollar la acción motriz, puede que sea más introvertido o le cueste relacionarse con sus pares, ya que muchas actividades donde se produce la interacción social requieren del uso y organización del cuerpo, de su movilidad y experiencia concreta.

Todos los niños tienen la misma necesidad de moverse. Todos, sin excepción, pasan por las mismas etapas de desarrollo psicomotor. Incluso los niños que tienen algún tipo de parálisis o atrofia muscular desarrollan, mediante el trabajo de otros músculos, los aspectos psicomotores necesarios para poder formar su imagen y esquema corporal. La formación de la imagen y del esquema corporal, es un proceso complejo que tarda aproximadamente doce años en poder formarse (Vayer, 1977), el tiempo que los niños tarden en formar tanto su esquema como su imagen de cuerpo dependerá en gran parte de la estimulación y de los procesos de comprensión interna de cada niño.

El esquema corporal, según la fenomenología, consiste en *“la expresión del ser-en-el-mundo”* (Viciara & Arteaga, 2011, p. 17), es decir, que a través de una situación donde se vivencia y explora el cuerpo en el espacio, a través de las

sensaciones de la piel y de los músculos que se logra manifestar que dicho cuerpo es y forma parte del mundo. Es así como en el caso de los niños sordos que utilizan desde muy pequeños la lengua de señas, su nivel de exploración corporal se inicia de manera más temprana, permitiéndoles desarrollar de manera mucho más completa la imagen que tienen de su cuerpo.

El esquema corporal se forma a través de tres fases de desarrollo que contemplan la experiencia motriz, la discriminación perceptiva y la representación mental que los niños tienen de éste (García, 2003). Estas fases, que van evolucionando de manera progresiva a medida que los niños van conociendo y comprendiendo su organismo, estarán estrechamente relacionadas con la noción cultural que se tenga del cuerpo y serán las bases para su desarrollo perceptivo motriz.

En un comienzo los niños conciben su cuerpo como un todo ilimitado que es parte de otros cuerpos y de otros objetos, por lo que los movimientos que realizan no constan de detalles, sino más bien de acciones motrices globales. Esta concepción de los niños se debe a que hasta los tres años de edad, aún no han adquirido la consciencia de que son individuos independientes- con un cuerpo y una personalidad propia-, por lo que tienden a expresar emociones fuertes que no logran controlar. (García, 2003).

Durante esos años el desarrollo del tono muscular cumple un rol fundamental, tanto en la diferenciación que realizan los niños de sí mismos con el mundo exterior, como de *“influir significativamente en el desarrollo de la personalidad”* (García, 2003, p.36). Este desarrollo de la personalidad relacionado con el tono muscular se inicia a partir del lenguaje físico que hay entre madre e hijo, el que les brinda la seguridad necesaria para poder relacionarse con el entorno a través del cuerpo, permitiéndoles pasar de los movimientos reflejos a la coordinación motriz voluntaria como el gatear o caminar. Si este lenguaje no se desarrolla debido a la ausencia de la madre, los niños buscarán desarrollarlo a través una figura que cumpla ese rol.

Para que este proceso de reconocimiento de sí mismos como una persona individual con personalidad propia se lleve a cabo, es fundamental el uso de la vista y la experimentación con el cuerpo, ya que la vista es la que logra captar y hacer la diferencia entre ellos y el mundo que los rodea, mientras que la exploración de ese mundo a través del cuerpo conduce a que los niños logren discriminar perceptivamente sus límites, sus partes y su estructura interna.

La relación de los niños con el mundo mediante el uso de la motricidad, potencia la formación de una consciencia y una lógica en los patrones de movimientos, los que pueden considerarse como *“el elemento más representativo de las cualidades pensantes en la actividad motriz.”* (González, 1993, citado por Viciana

*& Arteaga, 2011, p. 16*). De esta manera, a medida que los niños van creciendo, se va adquiriendo de manera progresiva la noción de que su cuerpo posee límites definidos y que se conforma por diferentes partes que están unidas e interrelacionadas.

García (2003) afirma que en este desarrollo de la discriminación perceptiva los niños logran identificar su cuerpo y sus partes antes que la de los objetos, los que son captados como algo uniforme que carece de detalles. Es así como una naranja es comprendida por los niños simplemente como algo para comer, o una pelota es percibida como un juguete igual a los demás juguetes. La distinción de los detalles, la comprensión consciente de su olor, color o forma y la diferencia entre diversos objetos, así como también el desarrollo de la lateralidad que les permitirá una mejor orientación espacial, se debe al uso de la motricidad y de las sensaciones captadas por la piel, músculos, tendones y articulaciones a través del movimiento del cuerpo. Grasso señala que el reconocimiento, diferenciación y comprensión de las partes del cuerpo que se produce a través del movimiento se debe a que en la exploración motriz *“hay gestos, porte y códigos que le dan forma, sentido y significado a la corporeidad”* (Grasso, 2005, p.12). Es decir, que esas acciones y gestos permiten que los niños adquieran una consciencia de cada parte de su cuerpo, del espacio y del tiempo en el que habitan, logrando darles un significado.

Entre los siete y doce años, donde sucede el desarrollo de la representación mental, los niños se hacen aún más conscientes de su cuerpo y de sus capacidades, por lo que se mejora considerablemente la coordinación y el equilibrio, logrando desarrollar de manera completa el esquema de su cuerpo. El esquema corporal se termina de desarrollar en esta etapa debido a que *“todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto, gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción, a la conceptualización.”* (Castañer y Camerino, 1992, citado por Viciano & Arteaga, 2011, p. 17). Es decir, al igual como señala la fenomenología, la representación del mundo y en este caso del cuerpo, junto con los conceptos o palabras que se le otorgan, son un proceso de reflexión cognitiva que solo se puede llevar a cabo a través de la exploración y experiencia del cuerpo. En el caso de los niños sordos, esta experiencia se ve complementada continuamente por la lengua de señas, ya que no hay palabras que enmarquen el esquema corporal, ni sus segmentos, sino que el gesto en sí mismo forma activamente parte del esquema corporal.

La formación del esquema corporal permite que los niños interactúen con el entorno, y además se comuniquen y relacionen en una cultura o sociedad determinada a través del reconocimiento de su cuerpo como un organismo dinámico que cambia constantemente. Como señala Grasso op. cit., esta

corporalidad “*Soy yo y todo lo que me identifica*” (Grasso, 2005, p. 28), donde los aspectos físicos, psicológicos, afectivos, sociales y espirituales se relacionan e integran permanentemente constituyendo la identidad.

El cuerpo, entonces, es “*experiencia sensible, es uno de los modos de conocimiento del mundo, que solo durante los primeros años de vida del individuo es pre-reflexiva.*” (Rey, 2008, p.5). Es a través del cuerpo que se logra adquirir consciencia tanto de las vivencias internas como externas, a partir de él se crea una apreciación de la realidad. El cuerpo, por medio de sus vivencias subjetivas, forma parte de la identidad individual y social de las personas, es por ello que las Asociaciones de Sordos se han encargado de formar y fortalecer a los niños sordos, brindándoles la posibilidad de encontrarse con sus pares y de poder compartir con otros niños oyentes, eliminando la barrera de la incomunicación (Rey, 2008). En estas Asociaciones, entonces el movimiento es utilizado simplemente como un método de entretenimiento y relación social, y no como un aporte potencial para el desarrollo y la formación personal e individual de las personas, a través del conocimiento del cuerpo, de sus emociones y experiencias.

La importancia del autoconocimiento es un aspecto transversal que traspasa culturas, fronteras o lenguas, puesto que todas las personas viven procesos complejos que requieren de un estado sensitivo y sensible para poder captarlas e

integrarlas de manera completa. La danza es una expresión artística que busca transmitir de manera sensitiva las vivencias de las personas como sujetos integrales que poseen características y necesidades individuales pero que a su vez forman parte de una sociedad o una cultura determinada, como sucede con las personas sordas que a través del uso de la lengua de señas, se transforman los cuerpos y se conforma la cultura sorda la que posee costumbres, tradiciones y valores propios.

#### 2.4 Las particularidades de la danza

La danza, al ser un fenómeno de expresión social, construye su significado a partir de las distintas concepciones que se tienen de ella, las que se van re-articulando a través del tiempo. Sin embargo hay ciertas concepciones que se tienen de la danza que permanecen inmutables, en las que se afirma que *“la danza es una actividad humana: universal [...], motora [...], polimórfica [...], polivalente [...] y compleja [...]”* (García, 2003, p. 16)

Estas concepciones se deben a que, como se menciona anteriormente, la danza es una actividad que forma parte de la historia de diversas razas y culturas, siendo practicada tanto de manera grupal como individual por hombres y mujeres de todas las edades, donde, mediante el uso del cuerpo se transmiten emociones y sentimientos o se busca el desarrollo de una técnica específica. La danza además,

como señala García (2003), es compleja y polivalente, porque conjuga lo social y lo biológico con procesos psicológicos, normas morales, conceptos estéticos, aspectos políticos o geográficos, permitiendo su manifestación tanto en la educación, a través de talleres como en la entretención, a través de espacios recreativos o en la terapia, como lo es la biodanza o la danzaterapia.

La danza busca constantemente desarrollar el conocimiento corporal a través del movimiento (García, 2003), el que se relaciona tridimensionalmente con el espacio y recurre constantemente al uso de distintas velocidades y ritmos.

Cuando se habla de conocimiento no se refiere simplemente a saber donde se ubica cada parte del cuerpo de manera anatómica, como en un libro. El conocimiento del cuerpo a través de la danza tiene que ver con algo mucho más profundo y complejo, se trata de conocer el cuerpo de manera consciente. Como señala Lapierre *“el cuerpo es un organismo, pero un organismo que se percibe a sí mismo y esto añade una nueva dimensión que es la dimensión psicológica de la <<consciencia>>”* (Lapierre, 1985, citado por García, 2003, p.30). El desarrollo de esa consciencia es complejo, nace precisamente de esa capacidad de percibir – señalada por Csordas (Rey, 2008)- que tienen las personas a través de la experiencia del cuerpo. Ciertamente el desarrollo de esa consciencia solo se logra a través de la vivencia del cuerpo en el movimiento, de otra manera es imposible

que una persona pueda reconocer, sin necesidad de mirarse o de mirar un espejo, si sus músculos están excesivamente contraídos, si tiene sus rodillas bien alineadas, o si está adoptando una buena o mala postura.

Esta consciencia corporal que logra desarrollar la danza se debe principalmente a que, a diferencia de otras prácticas físicas, la danza contempla el movimiento como un lenguaje expresivo (García 2003). La danza moviliza el cuerpo de manera diferente a la educación física, al baile entretenido o a yoga. Tanto la educación física como el baile entretenido son actividades que por medio de estrategias recreativas, como el baile, buscan acondicionar el cuerpo. Si bien hay una intención de que las personas disfruten, y se distiendan, utilizándose muchas veces como una estrategia para disminuir el estrés, se busca principalmente ayudar al estado físico, mejorando la movilidad articular, el tono muscular y la elasticidad de tendones y ligamentos, pero no tiene como meta generar un espacio de desarrollo integral donde se pueda producir el autoconocimiento a través de un diálogo interno, como sucede con la danza o con yoga. La práctica del yoga, proviene de la india como un ejercicio meditativo que contempla el uso del cuerpo, de la respiración consciente y de rezos o cantos para conectarse con la iluminación. Esta práctica cada vez ha ido adquiriendo más adeptos, posiblemente por el trabajo calmado y consciente que se hace del cuerpo, además de que de manera paralela sirve para mejorar el estado físico y la elongación. No

obstante, es un ejercicio que no tiene como meta principal promover el espacio recreativo, ni el trabajo en grupo, sino que el trabajo es individual y personal, y a su vez no busca desarrollar las emociones, ni canalizarlas a través del movimiento, sino mas bien busca calmar toda emoción hasta llegar a un estado zen. La danza en cambio, es una actividad mucho más completa puesto que conjuga tanto el acondicionamiento corporal, el espacio recreativo por medio de la relación individual y colectiva, además de permitir el desarrollo de una consciencia con la relación que se tiene del espacio y con el propio cuerpo. Es importante agregar que, a diferencia de las prácticas mencionadas, solo la danza busca desarrollar el potencial creativo de cada persona (García, 2003), por medio de distintas metodologías las que se van ajustando a las diversas necesidades de los grupos y edades.

Esta relación completa que tiene la danza se debe principalmente a que es una actividad que utiliza el movimiento como un lenguaje expresivo, puesto que busca conectarse de manera directa con las emociones más profundas e internas. Una persona solo está presente de manera absoluta cuando se está involucrando emotivamente con algo y la danza hace exactamente eso. A través de su práctica cada persona vivencia su cuerpo de manera personal como una totalidad (Viciano & Arteaga, 2011). Cada sensación percibida de manera diferente y única permite conocerse en profundidad, esta relación tan íntima brinda la oportunidad de

conocer nuevas facetas propias que contemplan lo físico, psicológico, emocional y social, es como si se destapara una válvula hasta ese momento desconocida que llevaba conteniendo desde hace mucho tiempo demasiadas emociones juntas. El conocer esas nuevas facetas, el ser consciente y relacionarse con ellas de manera sensible permite que se desarrolle la autoaceptación y con ello mejore la autoestima. A través de todo ese proceso de aceptación logrado por la consciencia corporal, habrá una mayor sensibilidad con el entorno y por ello con el resto de las personas, lo que podría potenciar relaciones sociales mucho más profundas y verdaderas (García 2003).

García (2003) menciona que a través de ese autoconocimiento consciente, logrado por el movimiento expresivo, se mejoran y agudizan distintos aspectos motrices y perceptivos como el sentido cinestésico, la regulación tónica, el ajuste y la alineación del cuerpo, además de potenciar el desarrollo de la locomoción y del esquema corporal.

Este aporte al desarrollo del esquema corporal brindado por la danza obedece a que a través del movimiento se potencia que los niños conozcan, vivencien y sientan su cuerpo además de brindarles la oportunidad de conocer las diversas posibilidades de movilidad que éste tiene. Estas posibilidades se refuerzan con el trabajo de movimientos globales y por segmentos, es decir, de ejercicios donde

se contemple el cuerpo como un todo y de la ejecución de movimientos más detallados como la flexión del codo, la rotación de la cabeza o la circunducción de los hombros.

Estos beneficios que conlleva la práctica de la danza son transversales a cualquier edad, sin embargo su uso durante la infancia será fundamental, puesto que, como indica Viciano & Arteaga (2011), aportará de manera considerable en todo el periodo del desarrollo psicomotor de los niños, a través de juegos grupales e individuales que exploren el cuerpo y el espacio, y favorezcan la valoración de los pares y el trabajo en equipo. Esos juegos ayudarán que los niños exterioricen su vida interior mediante la expresión motriz de sus emociones y vivencias, lo que provocará que estén mucho más receptivos a captar emociones o situaciones sensibles que se presentan tanto en su interior, como en el mundo que lo rodea, brindándoles la capacidad de comprender de mejor manera su entorno y cultura.

Los métodos utilizados por la danza para el desarrollo y la estimulación de los niños podrían permitir que éstos adquieran consciencia de su cuerpo como un medio creativo por el cual pueden vivir las experiencias que le ofrece el mundo, además de fomentar la autoaceptación y la autoestima a través del desarrollo de emociones positivas.

La danza, además ayuda al óptimo desarrollo del sentido cinestésico del niño. Viciano & Arteaga (2011) indican que este sentido, conformado por los sentidos interoceptivos, exteroceptivos y propioceptivos, se encarga de brindar información sobre la movilidad o quietud del cuerpo. La interocepción informa de los procesos internos que ocurren en el organismo, mientras que la exterocepción son los receptores que se encuentran en la vista, el olfato, el gusto, el tacto y además en la fotosensibilidad de la piel. La propiocepción, a diferencia de estos dos sentidos, es un proceso mucho más complejo puesto que, como señala Rigal:

“La propiocepción es la percepción total que tenemos de todo nuestro cuerpo en reposo o en movimiento. Esta percepción del cuerpo nace de la excitación de receptores localizados en la piel, capsulas articulares, músculos y tendones musculares, laberinto y del análisis de impulsos nerviosos sensitivos por los centros nerviosos superiores. La actividad de los receptores cinestécicos resulta de las variaciones de longitud y de tensión del músculo o de los tendones y de la modificación de los ángulos articulares o de la posición del cuerpo, ya sea a partir de movilizaciones activas o de movilizaciones pasivas. Así, esta actividad permite percibir la posición del movimiento de cada parte del cuerpo así como la fuerza

desarrollada durante las contracciones musculares.” (Rigal, 1987, citado por García, 2003, p.33)

La propiocepción, entonces, es todo aquello que las personas perciben de manera cotidiana, como un golpe en la espalda, el caminar de una hormiga en una pierna, el exceso de tensión mandibular, o la ‘sensación’ de que hay alguien o algo detrás, aún sin existir el contacto con esa persona o cosa. La propiocepción además se encuentra en cada parte del cuerpo, en cada vello, por lo tanto se halla en todos los puntos por mínimos que sean, haciendo que la conexión con el espacio sea completa. Gracias a la existencia de este sentido propioceptivo es que se logra producir el desarrollo perceptivo mencionado por Merleau-Ponty (1997), por lo que en resumidas cuentas la propiocepción es prácticamente un sexto sentido (García 2003), el cual es necesario desarrollar y mejorar.

Si bien todas las personas poseen el sentido cinestésico y la propiocepción, la poca movilidad de las personas junto con su manera de vivenciar el cuerpo de manera presente-ausente, como señala Le Breton (Rey, 2008), provoca que la sensibilidad de la propiocepción tienda a concentrarse generalmente en las manos o en el rostro, mientras que se encuentra ‘dormida’ en las piernas, la zona de la espalda o los pies.

Los niños que son muy activos durante sus primeros años de infancia, como perciben su cuerpo como un todo y no logran distinguir de manera detallada que ocurre con cada parte de él, sienten una invasión de sensaciones que los rodean constantemente y que deben explorar a toda costa (García, 2003). A medida que los niños van creciendo la relación con el entorno y una sociedad que invisibiliza el cuerpo, genera que el desarrollo propioceptivo quede radicado principalmente en las zonas mencionadas con anterioridad, por lo que finalmente, se genera una sucesión en cadena de niños y adultos que no se cuestionan lo que siente su cuerpo, específicamente porque no hay un desarrollo ni una formación consciente. El desarrollo de la sensibilidad del sentido propioceptivo es muy importante, puesto que la sensación personal que vive cada persona se lleva a cabo únicamente cuando se es consciente del movimiento que está realizando el cuerpo desde una perspectiva interna. La experiencia de esta sensación que es individual y diferente en cada persona, permitirá comprender de mejor manera todas las emociones y sensaciones vividas, lo que potenciará la capacidad para expresarse con mayor libertad, es decir, que solo con un cuerpo receptivo se puede vivir la experiencia consciente de la percepción.

El perfeccionamiento de la propiocepción no solo se relaciona de manera exclusiva con el cuerpo, sino que gran parte de su desarrollo permite potenciar las capacidades y movibilidades de éste en el espacio (García, 2003), generándose una

sensación de expansión del cuerpo, que se encuentra en equilibrio por el constante 'empuje' de diversas fuerzas que lo traspasan de arriba a abajo, de lado a lado, hacia adelante y hacia atrás.

El equilibrio depende de tres factores, del sistema vestibular, que percibe los cambios de gravedad del cuerpo a través de los cilios o bellos de las células receptoras, la vista que permite captar la profundidad espacial, y la propiocepción, la que de manera más completa y compleja, permite la orientación del cuerpo en el espacio a través de los 'empujes' anteriormente mencionados. La noción que se tiene de estos empujes es similar a la pintura de Da Vinci, donde el hombre del Vitrubio se encuentra en un estado de equilibrio debido a la conexión de sus extremidades con el espacio, solo que a diferencia de esa imagen, la expansión corporal es percibida en realidad desde una perspectiva tridimensional y dinámica, que se ejerce de manera permanente.

Este perfeccionamiento de la propiocepción a través de la organización y estructuración espacial, constituirán *"los pilares base que posibilitan el movimiento del niño para organizar el espacio"*. (Castañer & Camerino, 1991, citado por Viciara & Arteaga, 2011, p. 28). De esta manera se favorece la regulación del tono muscular, la elongación, la alineación del cuerpo, además de influir en el modo de respirar de los niños y mejorar su equilibrio. A medida que se trabaja de

manera consciente cada uno de estos aspectos, los niños aprenden a canalizar su energía de manera diferente a como lo hacen la mayoría de las personas.

La regulación del tono muscular (García, 2003) ayuda a evitar el exceso de tensión en los músculos, además de potenciar el desarrollo de la elasticidad, que tiende a perderse a medida que las personas crecen. Se fortalece la musculatura necesaria para sostener el cuerpo de manera alineada, donde los pies permanecen en una posición cómodamente paralela, desarrollando un arco plantar que logra sostener el peso del cuerpo, evitando la formación del 'pie plano'. Esta correcta formación del arco plantar será fundamental para que las rodillas apunten hacia el frente del cuerpo, y tengan una elasticidad articular y ligamentosa necesaria pero no excesiva, impidiendo luxaciones o cortes de ligamentos. Otro beneficio absolutamente fundamental de este trabajo consciente, realizado por la danza, es que a medida que el cuerpo se mueve con mayor amplitud, la caja torácica desarrolla y fortalece su musculatura provocando su expansión, y favoreciendo la capacidad de oxigenación.

El óptimo desarrollo de la propiocepción y con ello de la regulación del tono, elasticidad y alineación corporal, potenciados por la danza, tiene como finalidad que el niño logre desarrollar la capacidad para moverse y desenvolverse en su entorno, es decir que desarrolle su coordinación motriz. La coordinación motriz es

considerada por Ortega & Blázquez como *“la interacción armoniosa y en lo posible económica de los músculos, nervios y sentidos, con el fin de traducir acciones cinéticas precisas y equilibradas (motricidad voluntaria) y reacciones rápidas y adaptadas a cada situación.”* (Ortega & Blázquez, 1982, citado por Viciana & Arteaga, 2011, p. 32). Esta coordinación entonces tiene como objetivo el desarrollo de la percepción a través del movimiento, la que solo se puede potenciar de manera óptima y absoluta a través del movimiento consciente e involucrado del niño, para que así, aprenda a regular y a utilizar su cuerpo de manera completa y total.

La danza además de relacionarse con el cuerpo y el espacio, trabaja constantemente con el tiempo, a través del uso de melodías, pulsos, ritmos o vibraciones que se complementan con cambios dinámicos de velocidad y de duración. Viciana & Arteaga, afirman que el uso del tiempo en esta práctica es fundamental puesto que *“la temporalidad es la forma de consciencia de la realidad de la existencia”* (Viciana & Arteaga, 2011, p. 28). La consciencia se sitúa tanto en el espacio como en un tiempo determinado, donde se producen cambios, hechos y vivencias que marcan un antes, un durante y un después en esa relación personal, social y con el resto del entorno.

El uso del ritmo, por parte de la danza, proviene fundamentalmente de una serie de movimientos que se conjugan de manera lúdica y dinámica con el uso de las velocidades, donde por ejemplo, un brazo se mueve lentamente mientras que las piernas están movilizándolo el espacio con agilidad.

La danza como moviliza el cuerpo y permite su experiencia de manera completa e integral, aporta a la formación de la identidad corporal de los niños, la que se construye a través del sentido cinestésico y del esquema corporal, *“desde la cabeza, con el rostro, con la boca, los ojos, el tronco, los brazos, las manos, las piernas y los pies, teniendo en cuenta los significados y significantes del cuerpo y de cada una de sus partes”*. (Grasso, 2005, p. 14) Estos significados y significantes que menciona Grasso (2005) están regulados principalmente por la concepción que cada sociedad y cultura tiene de ellos, además de verse influidos directamente por el proceso de desarrollo que vive cada niño de manera particular durante su infancia.

La danza<sup>3</sup> al ser una actividad que busca el desarrollo integral de cada persona, no discrimina en sexo, edad, ni cultura, por lo que intenta abordar a todas las

---

<sup>3</sup> El tipo de danza que se menciona en esta investigación se refiere a un tipo de danza más actual o contemporánea, que no tiene estereotipos, ni requiere de un género pre establecido para poder practicarla, como sucede, por ejemplo, en la danza clásica.

personas, ya sean sordos, ciegos, autistas, o que presenten algún tipo de atrofia muscular. La visión de la sordera que poseen algunos teóricos y bailarines que practican este tipo de danza más integral nace desde la concepción que *“Bailar no es exclusividad de quien oye”* (Pires, 2007, p. 1), por lo que buscará potenciar las características y aptitudes tanto individuales como culturales de los niños sordos. Esta concepción que se tiene de los sordos es equivalente a la visión socioantropológica que se tiene de ellos como personas sociolingüísticas diferentes, donde en vez de controlar sus cuerpos a través de implantes o sistemas correctivos para desarrollar el habla que impiden o limitan el uso de su lengua, se busca que se expresen de manera libre y absoluta con su cuerpo, permitiendo que gran parte de esa libertad que ya tienen al usar la lengua de señas, se desarrolle y potencie aún más.

De esta manera la danza puede aportar al desarrollo y formación de una conciencia corporal donde el niño se encuentra presente en el mundo o es-en-el-mundo, como señala Csordas (Rey, 2008) y Merleau- Ponty (1997). El desarrollo de esa percepción, que en el caso de los sordos ya se vivencia mediante el uso de su lengua natural, puede potenciarse aún más a través del refuerzo y uso constante de la expresión facial, de diseños espaciales concretos y lúdicos, además de contemplar el uso de juegos que contengan una gran cantidad de elementos visuales y coloridos.

La danza también puede aportar en gran medida a esa percepción que los niños sordos tienen de su cuerpo a través del perfeccionamiento del sentido propioceptivo, puesto que a partir de la relación dinámica con el espacio se logra desarrollar el equilibrio corporal, que en el caso de estos niños puede presentar algún tipo de problemas debido a su atrofia auditiva. La estimulación del sentido propioceptivo, por ende, aportará a su coordinación motriz, además de permitirles conocerse aún más, a través del reconocimiento de emociones y sensaciones internas, las que podrán ser utilizadas por ellos como un medio creativo de expresión.

El trabajo en grupo, dentro de las comunidades sordas es muy importante, por lo que la danza puede potenciar las relaciones interpersonales y los lazos de unión de esta cultura. Así como el constante juego entre cuerpo, tiempo y espacio les permitirá desarrollar una mayor sensibilidad rítmica con el cuerpo. Un ejemplo de ello es Marcelo Piazza, un sordo que a través de la danza ha podido relacionarse de manera rítmica con las vibraciones de la música, logrando crear coreografías muy complejas (Pires, 2007).

La danza entonces vista desde la perspectiva socioantropológica, que considera a los sordos como una cultura que posee costumbres y características propias, y que a su vez utiliza la lengua de señas como su lengua natural para relacionarse,

puede ser un gran aporte para potenciar el desarrollo de la percepción que los niños/as sordos/as tienen de su cuerpo, principalmente porque trabaja con la vivencia y del autoconocimiento consciente de este, siendo además un medio de expresión y conocimiento de emociones y sensaciones.

De esta manera la danza puede ser un gran aporte al desarrollo de la percepción de estos niños, además de ser un buen complemento al modelo educativo de la visión socioantropológica debido a que busca desarrollar y potenciar las capacidades de los niños sordos, donde ellos participen de manera activa, además de permitir y fomentar la exploración del cuerpo y del espacio a través del movimiento promoviendo la aceptación individual y grupal.

La danza es una actividad muy versátil que a través de diversas metodologías contempla el desarrollo de la capacidad expresiva. El uso constante y consciente del cuerpo que se relaciona y conecta con un espacio y tiempo determinado permite que todas las personas se conozcan de manera más profunda, favoreciendo la autoaceptación. A su vez el trabajo grupal e individual promueve el respeto entre los pares y una mejor comprensión del entorno social y cultural en el que viven.

### 3. Marco Metodológico

La presente investigación posee un enfoque metodológico cualitativo, el cual busca comprender el significado de los hechos sociales a partir de una perspectiva interna, por lo que construye sus criterios desde la fenomenología y la hermenéutica. Desde estas visiones es que se busca estudiar y comprender las percepciones subjetivas de las personas (Canales, 2006).

En el enfoque cualitativo lo que importa entonces es la manera en que se organiza el pensamiento de los individuos, es decir, lo que interesa son las reflexiones que desarrollen las personas con respecto a ciertas experiencias vividas. Estas reflexiones si bien son subjetivas, forman parte de un entramado de representaciones culturales, donde se desarrolla un lenguaje común (Canales, 2006).

En esta investigación las representaciones culturales corresponden a la cultura sorda, la que se unifica a través de la lengua de señas. La cultura sorda es estudiada desde una perspectiva socioantropológica, donde los sordos son concebidos como personas sociolingüísticamente diferentes (De la Paz & Salamanca, 2009). En otras palabras, los sordos son validados como personas diferentes pero no deficientes, donde se reconocen las señas como su lenguaje, y a sus comunidades como una cultura propia.

En el presente estudio se busca comprender la manera en que dos grupos de niños/as sordos/as organizan su pensamiento con respecto a la percepción que tienen de su cuerpo en el contexto de un taller de danza. La danza es entendida en este caso como una herramienta expresiva que trabaja la integralidad de las personas a través de la relación personal y grupal (García, 2003). La unidad de estudio, por ende, son las percepciones y el tipo de acción investigativa a utilizar será un estudio comprensivo donde se privilegie la introspección de esos niños.

Como este estudio busca comprender el cambio que produce la actividad integral y expresiva de la danza sobre el cuerpo es que la muestra -no probabilística y teórica- será conformada por dos grupos de 6 niños/as sordos/as de 7 y 8 años de edad, quienes asisten a la Escuela básica especial 1712 Santiago Apóstol, ubicada en la comuna de Santiago Centro. Estos niños asisten al taller de danza de dicha escuela municipal. Esta escuela que se autodefine como un establecimiento intercultural, educa a los niños con el modelo educativo bilingüe, donde se privilegia el uso de la lengua de señas, y a su vez cuenta con diversos talleres que buscan desarrollar las distintas habilidades cognitivas y motrices de los niños.

Los grupos de discusión conformados por estos niños/as permiten la interacción grupal que es de gran importancia, puesto que la conversación puede abrir varias

aristas interesantes que se vayan potenciando con la opinión de unos y otros. Precisamente Canales señala que el grupo de discusión *“sirve para investigar el sentido de <<las palabras>>, y en ellas encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo”* (Canales, 2006, p.267), es decir, que a través de la conversación se logra producir un discurso que represente al grupo y, de esta manera, se adquiera un sentido común. Por ello la noción de un niño se potencia con la de otro que no percibe lo mismo, o quienes aún no son conscientes de los cambios ocurridos en su cuerpo- a través del grupo de discusión- pueden comenzar a realizar un análisis de los procesos vividos.

Ambos grupos de discusión serán guiados a través de una entrevista semiestructurada, donde se tendrá presente el objetivo fundamental de la investigación, y a su vez permitirá que se presenten sus opiniones y subjetividades con respecto a las nociones que tienen de su cuerpo, y si perciben algún cambio luego de haber practicado la danza. Para poder captar dichas opiniones en su totalidad es que estas entrevistas serán grabadas de manera audiovisual y serán realizadas en su lengua, es decir mediante la lengua de señas. Esta lengua es conocida por la autora de este estudio, sin embargo recibirá la ayuda de dos docentes del establecimiento - quienes cumplirán la función de intérpretes- para poder comprender con mayor precisión y a cabalidad lo que se está diciendo.

Posteriormente el análisis de la información recopilada por las entrevistas buscará extraer los elementos esenciales para responder la pregunta de investigación. Como estos elementos pretenden categorizar los diversos significados presentados en ambos grupos de discusión, deberán ser traducidos de la lengua de señas al español para ser estudiados mediante un análisis narrativo. A través de este análisis se buscará extraer e interpretar los significados que tiene cada expresión y cada palabra utilizada por los niños/as sordos/as durante las entrevistas, donde se plasman todas sus nociones subjetivas y personales, las que se ven constantemente influenciadas por la visión que su cultura tiene del cuerpo y del mundo. De esta manera, a través de la selección de categorías que surjan en las conversaciones, ordenadas en una matriz coherente con el marco teórico del estudio, se conformarán unidades de contenido sobre las cuales se realizará el análisis, para así poder comprender finalmente el aporte que tiene la danza en la percepción que los/as niños/as sordos/as tienen de su cuerpo.

#### 4. Análisis de Resultados

La construcción de las entrevistas realizadas a los dos grupos de discusión pertenecientes a la Escuela básica especial 1712 Santiago Apóstol fueron elaboradas desde la perspectiva socioantropológica del sordo. Esta perspectiva concibe a los sordos como personas sociolingüísticamente diferentes que poseen una lengua propia, la cual forma parte del factor unificador de su cultura. La visión socioantropológica se centra principalmente en aceptar la condición de los sordos como personas muy visuales. A la vez, desde su perspectiva pedagógica, busca el desarrollo integral de los niños sordos en vez de centrarse en su carencia auditiva, por medio de la aceptación de los otros como un igual, y a través del desarrollo corporal y comunicativo donde se logre potenciar tanto lo emocional, como lo social y cognitivo.

El desarrollo integral alude a que cada persona, en este caso, cada niño, logre desarrollar de manera particular todas sus capacidades emocionales y sensitivas. Como señala Varela (Reichle, 2004) y Merleau-Ponty (1997), estas capacidades se desarrollan por medio de la experiencia consciente del cuerpo. Por lo tanto, cada niño como ente individual representa el mundo que lo rodea, por lo que las respuestas obtenidas en las entrevistas presentan diversas percepciones sobre un mismo tema. No obstante señalado lo anterior y como se ha mencionado en esta investigación, hay respuestas que presentan similitudes, como por ejemplo la

expresividad permanente para referirse a algo que les gusta o emociona, o el agrado general al momento de experimentar actividades que estimulen otros sentidos además de la vista. Estas similitudes finalmente caracterizan la manera que tiene la cultura sorda para significar el mundo.

Por su parte, la pedagogía de la danza busca el desarrollo integral de las personas que la practican, por medio del acondicionamiento del cuerpo y del desarrollo del espacio recreativo, independiente de la característica o condición física y social en la que estas personas se encuentren. Es así que las categorías utilizadas para construir las entrevistas se basaron principalmente en tres aspectos de danza relacionados con la creatividad, el movimiento y el espacio. El uso de estas categorías se debe a que la danza contempla diversas metodologías recreativas que buscan desarrollar el uso del cuerpo en el espacio por medio del trabajo lúdico- individual y colectivo-, el cual se va ajustando a las necesidades de cada grupo. De esta manera en el trabajo con niños, el juego será un aspecto fundamental para poder desarrollar todo el potencial que propone la danza, puesto que lo lúdico *"[...] tanto en el niño como en el adulto, hace referencia a actitudes y predisposiciones que tienen los sujetos frente a la cotidianidad y a su contexto."* (Monroy, 2003, p. 161). Efectivamente, los juegos realizados a los niños sordos deben adecuarse a lo que viven en el día a día, considerando el uso recurrente del cuerpo -el cual es su principal elemento de expresión y comunicación - y la

relevancia de lo visual y táctil por sobre cualquier estímulo auditivo. El tipo de estrategias debe ir acorde a su edad, a los procesos que están viviendo y a la manera en que están percibiendo su mundo para que esos juegos tengan un sentido para ellos. La particularidad que tendrá lo lúdico para un niño de 5 años será muy diferente al de un adolescente de 15, considerando que en el caso de los primeros se recurrirá constantemente a la imaginación, a la transformación y a la elaboración de historias creando un mundo que conjuga lo real y lo ficticio. En ese mundo todo puede suceder. Por ejemplo, de un momento a otro la sala de clases se transforme en un avión, en un recorrido de safari, o en un video juego. En ese mundo creado por esos niños se buscará asociar el movimiento con algo concreto como animales, las hojas al caer en otoño o películas. En el caso de los adolescentes lo lúdico irá orientado en juegos de estrategia, de capacidad física, competencia por equipos, y lo imaginario abrirá la posibilidad de abstracción del movimiento, es decir, el movimiento en sí mismo no estará asociado a elementos concretos. Sin embargo se utilizará de manera más recurrente distintos estímulos que nazcan del cotidiano, como un día en metro o un paseo de curso.

En el caso de los juegos realizados a los niños/as que conformaron los dos grupos de discusión, que bordean los 7 y 8 años de edad, se utilizaron recurrentemente elementos e implementos visuales, como escarcha, pintura para el rostro, remolinos de papel o lanas de colores, y a su vez fue fundamental la

presencia constante de música rica en elementos de percusión, donde la transmisión sonora ocurre a través de la vibración. Los elementos y metodologías utilizadas fueron implementados con el fin de abrir una instancia de exploración y experimentación para estos niños. A través de la estimulación del sentido propioceptivo, reforzado por lo visual y el uso constante del cuerpo y del espacio, se buscaba que los niños lograran integrar distintas vivencias (personales y culturales) que enriquecieran su manera de percibir el mundo. Estas vivencias que aporta la exploración del cuerpo no solo se refieren a aspectos motores, sino también a la creatividad.

#### 4.1 El cuerpo como instrumento creativo

La categoría de creatividad es identificada como propulsora de ideas, donde los niños imaginan situaciones y se conectan de manera receptiva con diferentes estados y emociones, los que promueven la autoaceptación y la autoestima. Monroy (2003) utiliza el concepto de fantasía para referirse a esta capacidad creativa de imaginar diversas situaciones y conectarse con ellas:

“La fantasía recoge su material de la realidad interna y externa, con el cual se concibe una realidad distinta, revirtiéndola o reformándola. Con el golpe de la imaginación se pueden asociar las imágenes de la realidad y

agruparla en una totalidad con significado diferente [...]” (Monroy, 2003, p.161)

Es decir que la fantasía o creatividad permite que los niños, a través de diversos estímulos- en este caso, visuales-, sumados a sus experiencias e historias de vida, se transformen, emocionen y experimenten un mundo de infinitas posibilidades por medio de la conexión con su cuerpo, pudiendo percibir tanto su entorno como a si mismos de manera diferente. Esto se ve representado dentro de las diversas respuestas obtenidas por los entrevistados, las que al ser analizadas permiten identificar que la categoría de creatividad se expresa, para ellos, en cuatro conceptos relacionados con la transformación corporal, la perspectiva que brinda esa transformación del cuerpo, la emoción y la receptividad.

La **transformación corporal** está presente de manera permanente dentro de la vida de los sordos, debido a que transforman su cuerpo constantemente a través del uso de la lengua de señas. Esta lengua requiere de un cuerpo maleable para poder manifestarse, por medio de la expresión facial y de las manos, y también a través de los constantes cambios de postura que logren reflejar lo que se quiere transmitir (Rey, 2008). Si el cuerpo no se afecta, tanto en su postura, como en su tono muscular, e incluso en su expresión facial, no se podrá realizar una óptima

comunicación. Es como si se tratara de hablar con la boca llena de comida y las manos ocupadas.

Los niños entrevistados, por medio de la imaginación y en base a los estímulos brindados durante las clases, transforman el espacio propuesto en diversas situaciones, lo que se ve reflejado en expresiones como: “cuando estoy pasando por las lanas me imagino un gusano”, “yo me imaginaba que eran lianas”, “a mí me gustaba la fila porque era como un hueso, como la columna moviéndose”. Esta transformación del entorno, asociado fundamentalmente a animales, elementos de la naturaleza e incluso a partes del cuerpo humano, provoca e incita finalmente a que los niños se introduzcan en esa situación y transformen su cuerpo. Una de las entrevistadas por ejemplo, al referirse al juego con diversas lanas que atraviesan el espacio en diferentes direcciones y alturas, hace el gesto de rociar el espacio con un spray, y luego muestra cómo ‘aparecen’ las lanas y las intenta atravesar, simulando las películas o caricaturas donde, al usar un aerosol aparecen sensores de seguridad, los cuales hay que tratar de sortear sin tocarlos. Otros niños transforman su cuerpo en animales y lo contextualizan en su hábitat: “cuando jugaba con la lana me imaginaba que era una iguana que estaba adentro de una cueva”. A veces la transformación nace simplemente a partir del movimiento mismo: “yo me imaginaba un delfín, por la manera de pasar las lanas”, “cuando se pasaba por las lanas, arriba o abajo era como ser una araña”. Este tipo

de transformaciones, que surgen de manera absolutamente libre y espontánea a través de la imaginación de los entrevistados, potencian el desarrollo de la habilidad motriz, de la flexibilidad y de la búsqueda de riesgo a través del cuerpo.

La transformación corporal no solo radica en la variación de postura y de movilidad, sino que ésta se ve complementada por toda una personificación de sí mismo y del entorno. En esta personificación el uso constante de variados o “muuuuchos colores”, la contextura -“... éramos pájaros gorditos”, “si es gordito no puede volar”, “éramos todos flacos”- y el carácter que tendrá cada niño en la situación creada, además del ambiente que rodea y engloba dicha personificación es parte fundamental de la transformación que experimenta ese cuerpo.

Es importante recordar que toda esta transformación corporal es parte del lenguaje de los sordos, ellos expresan y conversan a través de la constante transformación de su postura, gestos y expresión facial. De hecho, una misma seña puede variar de significado fácilmente con la expresión del rostro, lo importante entonces es saber utilizar el cuerpo, sin vergüenza, en pro del lenguaje. Esta forma tan característica que tienen los sordos para utilizar y relacionarse con su cuerpo es muy diferente a la que tienen los oyentes. La diferencia consiste principalmente en que mientras los sordos focalizan su comunicación en el cuerpo, los oyentes la focalizan en el lenguaje oral, en la voz.

Rey (2008) señala que al oralizar a los sordos e impedirles el uso de las señas, su foco de comunicación cambia, centrando la atención en el desarrollo de un lenguaje verbal claro y comprensible. El cambio de atención limita al cuerpo como motor comunicador y con ello también reduce la capacidad de transformarse y vivenciar de manera potencial toda esa maleabilidad y flexibilidad que posee el cuerpo para expresarse. Por ello, es de suma importancia permitirle a los sordos el uso de su lengua natural y a la vez, generar instancias que potencien la creatividad, y con ello la transformación del cuerpo. Como se señalaba anteriormente, el uso de la fantasía es primordial para el desarrollo de la creatividad. Esa fantasía es precisamente la que permite que exista la transformación, una transformación lo más vivida posible, puesto que potencia el desarrollo de toda una perspectiva de ese mundo imaginario.

El concepto de **perspectiva** es entendido, bajo este contexto, como la forma o el punto de vista en que se puede percibir algún objeto o situación. En el caso de las respuestas obtenidas por los entrevistados, esta perspectiva o punto de vista, si bien posee mucho de fantasía, se manifiesta constantemente a través de la consciencia o del sentido común de lo real. Por ejemplo al 'ser pájaros', si bien cada entrevistado estaba realizando diferentes acciones tenían en común el uso de la altura, de "volar alto", y todos ellos, sin excepción, eran conscientes de que precisamente por esa gran distancia que les brinda la altura, todo lo que se

encontrara 'abajo', específicamente en la superficie de la tierra, se vería muy pequeño.

La perspectiva también se encuentra presente en respuestas como: “estar arriba o debajo de las lanas es diferente porque parece una casa y me escondo allí abajo”, en este tipo de respuestas si bien hay una transformación corporal, también se presenta la perspectiva, la cual es brindada por la disposición que presenta el cuerpo. En otras palabras, se logra distinguir lo diferente que es estar arriba o debajo de las lanas, debido a cómo se sitúa y dispone el cuerpo específicamente en ese arriba y ese abajo.

Un aspecto común percibido en los dos grupos de discusión consiste en que tanto en la transformación corporal como en la perspectiva, se requiere de la presencia consciente del cuerpo para poder producirse, es decir, **la receptividad** es fundamental para que todo ese espacio de creatividad tenga lugar. Se puede señalar entonces que la receptividad está estrechamente relacionada con el embodiment (Rey, 2008) y con el proceso de percepción señalado por la fenomenología (Merleau-Ponty, 1997). Esta relación se debe a que la receptividad tiene que ver con el grado de atención o conexión que hay entre la persona y el entorno, y al igual que el embodiment se produce por medio de la presencia activa, la cual es iniciada por cualquier gesto realizado de manera consciente.

La receptividad se ve reflejada de dos maneras puntuales en las respuestas obtenidas: en el momento en que los niños recuerdan distintas situaciones donde se sentían 'conectados' con la experiencia vivida, y por la manera en que ellos expresan ese recuerdo. Estas situaciones recordadas son muy diversas, entre ellas se encuentra el uso de elementos visuales como brillos y pinturas, la permanente personificación o el uso de juegos que contemplan tanto la motricidad, la competencia en equipos y la personificación. También recuerdan agradablemente una ocasión donde es anulado el sentido de la vista, y a su vez son estimulados otros sentidos, por medio de olores, sabores, texturas y masajes en distintas partes del cuerpo. Es curioso que ninguno, sin excepción sintiera miedo al bloquear la vista, la cual cumple una doble función: de ojos y oídos de estos niños. Para ellos fue una muy buena experiencia, donde como mencionan colectivamente "nos sentimos bien", algunos incluso experimentaron tal relajación que se quedaron dormidos. Se puede distinguir que la receptividad en este caso se ve potenciada principalmente por un ambiente de confianza donde ya se ha estimulado el cuerpo y la creatividad de diversas maneras, donde estos niños pueden liberar, expresar, conocer y aceptar todas sus emociones gracias al desarrollo de la sensibilidad del sentido propioceptivo.

Como se mencionaba con anterioridad la sensibilidad del sentido propioceptivo es realmente importante, ya que esta permite que cada persona logre percibir de

manera individual y desde un punto de vista interno, lo que le sucede a su cuerpo (García, 2003). Mientras menos desarrollado se encuentre el sentido propioceptivo, se tendrá un cuerpo menos consciente y perceptivo. Esto precisamente es lo que ocurre con la mayoría de las personas que habitan en la sociedad actual: el cuerpo no explora, no vivencia y por ello no habita conscientemente el mundo. No es un cuerpo receptivo, ni es un cuerpo que se **emocione** con facilidad. El cuerpo no se emociona fácilmente debido a que en las relaciones sociales impera la desconfianza. Las relaciones de afecto están relacionadas con la familia o con personas que se conocen desde hace mucho tiempo, sin embargo en ambos casos el afecto es demostrado por palabras más que por contacto físico.

Las personas sordas en cambio, gracias al uso de su lengua, utilizan las capacidades de su cuerpo y lo sensibilizan, lo hacen estar presente, lo vuelven receptivo (Rey, 2008). Esto les permite transmitir sus emociones, por lo que establecen lazos profundos con mayor rapidez, y a diferencia de la sociedad oyente, demuestran efusivamente tanto el afecto como el enojo, todo a través del cuerpo. Efectivamente entre los entrevistados se observa que su cuerpo es un motor de sentimientos y sensaciones, mostrando gran ímpetu y efusividad a la hora de expresar sus emociones. Acostumbran a resaltar y reforzar las palabras a través de la repetición del gesto o el énfasis con que se realiza, lo que se percibe

en frases como: “cuando bailamos nos sentimos felizzzzzzzzzzzz”, “me siento muy muy muy muy muy feliz”.

Otro aspecto que se logra distinguir con respecto a las emociones es que estas son exploradas por los entrevistados aún más en esta etapa de su niñez gracias al uso de juegos propuestos por la danza que permiten exteriorizar su vida interior mediante la expresión creativa, la estimulación sensitiva y el trabajo motriz. De igual manera, Monroy señala que la danza pone en juego la *“integralidad del ser humano, que nunca puede creerse como escindido, como dividido en múltiples fracciones.”* (Monroy, 2003, p.163). Un niño va a un taller de danza como un ser completo, no va solo el cuerpo, ni van solo las emociones, requiere de ambas en constante diálogo para poder desarrollarse con integralidad y la danza permite este dialogo precisamente porque utiliza el movimiento como un lenguaje expresivo.

A partir de estas concepciones que la danza tiene del movimiento y el importante rol que cumple para el desarrollo integral de los niños y de las personas en general es que el movimiento fue la segunda categoría utilizada para elaborar las entrevistas.

## 4.2 Movimiento

El movimiento es entendido como un medio de expresión de emociones y sensaciones, y a la vez, como el medio por el cual se habita perceptivamente el mundo (Merleau-Ponty, 1997). Esta manera de habitar el entorno requiere de un 'estar consciente' con todos los sentidos, por lo que su estimulación y sensibilización es fundamental. En el caso de los niños sordos hay una estimulación permanente de la vista, y por su parte, ellos utilizan y sensibilizan su cuerpo cotidianamente a través de las señas, no obstante, el cuerpo no logra abarcar toda su capacidad física. Si bien hay cambios de postura, el uso y la sensibilidad que brinda la lengua de señas tiende a concentrarse en la parte superior del cuerpo y en el rostro. Desde esta perspectiva la danza busca desarrollar toda la capacidad corporal a través de su completa movilidad. Lo que se está estimulando finalmente, es el sentido propioceptivo, es decir, se estimula la percepción total que se tiene del cuerpo por medio de la variación de la tensión muscular y tendinosa, de la movilidad articular y del análisis de impulsos nerviosos sensitivos realizado por los centros nerviosos superiores (García, 2003).

Al analizar las respuestas de ambos grupos de discusión se logra identificar que los conceptos de límites, detalle del movimiento, conciencia del movimiento y la

exploración tanto corporal como espacial permiten englobar y definir la categoría de movimiento de manera más completa para los entrevistados.

A la hora de referirse al grado de facilidad o dificultad para poder desarrollar distintas actividades, los niños expresan reiteradamente su agrado por las situaciones extremas donde de manera constante se pone en juego los **límites** del cuerpo. En uno de los grupos de discusión existe mayor noción del peligro, ellos saben por donde es más fácil y por donde es más difícil moverse y comprenden perfectamente que es porque se pueden caer, no obstante esa no es una restricción para sortear todos los obstáculos de manera extrema. La mayoría de las cosas son percibidas como algo fácil, donde los niños se sienten capaces de lograr cualquier situación que se proponga en clases. Es sorprendente la ausencia de miedo que manifiestan los entrevistados, no hay que olvidar que si bien los sordos utilizan mucho su cuerpo, el cuidado familiar y el uso de implantes auditivos - específicamente de implante cocleares- hace que sean cuerpos muy protegidos a los que se les evita exponer a actividades extremadamente riesgosas, lo que coarta su estimulación y desarrollo motor (Rey, 2008).

A estos niños les gustan las situaciones límites, donde todo debe ser muy rápido hasta quedar exhaustos, o como ellos expresan “rápido, rápido, rápido” hasta caerse al piso. Hay una tendencia por sentirse atraído a esa sensación

vertiginosa de la rapidez, más que hacia la lentitud. Sin embargo se observa que si se les propone mover su cuerpo en forma lenta, para ellos no son interesantes los grados de lentitud sino que debe ser al límite, debe ser “leeeeeento”. Estos niños transitan constantemente entre los extremos de velocidad, donde el cuerpo es exigido por completo, ya sea a través de un control total o de un descontrol total.

Con respecto a lo mencionado se puede inferir que esa pérdida al miedo, donde se busca el riesgo y llegar al límite físico se debe a la expresión libre y absoluta del cuerpo aportado por la danza (Monroy, 2003). La que al mismo tiempo a través de diferentes estrategias, permite que esa capacidad que tienen los sordos para concentrarse en los detalles del movimiento se potencie aún más. Las metodologías a utilizar entonces estarán orientadas a buscar, realizar y hacer consciente las características específicas que puedan tener ciertos movimientos, lo que junto con todo el desarrollo creativo, permitirá que se produzca la transformación del cuerpo.

El concepto relacionado con los **detalles del movimiento** se manifiesta por los entrevistados al expresar la atracción de algún movimiento o de alguna coreografía, debido a la cualidad o característica motriz que este puede tener. Por ejemplo, para uno de los niños resulta atractiva una de las coreografías realizadas con la música de la película ‘Río’, particularmente por el movimiento

que realizaban los brazos, los que imitaban las alas de un pájaro. Es necesario aclarar que las alas de un pájaro no solo se mueven de arriba-abajo, sino que también tienen una energía y usan un tiempo particular. De hecho el movimiento de las alas de un colibrí es muy diferente al de un cóndor, y estos al de un águila. El movimiento que señala la entrevistada tiene que ver específicamente con la manera en que baten las alas los pájaros de la película 'Río', movimiento que es muy similar al que realizan pájaros como guacamayos.

No hay que olvidar que la facilidad que tienen estos niños para distinguir y diferenciar detalles recae en que al usar la lengua de señas se exploran todas las posibilidades de ordenar y combinar palabras, por lo que un gesto adopta distintos significados según la expresión facial o por el lugar del cuerpo donde se realice (Rey, 2008). Esta capacidad complementada con las metodologías utilizadas hace que surjan diversas respuestas relacionadas con la atracción que sienten por ciertos movimientos, ya sea por la manera en que se dispone el cuerpo para tocar tambores y la sincronía que realizan las manos al alternarse una con otra, el tipo de movimiento que se realiza al personificar a un indio donde hay un complemento entre salto y baile, o la atracción por los movimientos ondulantes, similares a las danzas polinésicas y árabes porque -como señala una entrevistada- "es femenino y hermoso". Estas respuestas demuestran que a tan temprana edad ya logran percibir que ciertos movimientos les atraen más debido a los detalles y cualidades

que estos presentan, donde además ya logran distinguir y asociar dichos movimientos con conceptos relativos al género, lo que es femenino y lo que es masculino. En otras palabras los niños logran percibir los detalles del movimiento y sus diferencias porque han desarrollado una consciencia de este.

La **conciencia del movimiento** en este caso, es lo que permite que un niño reconozca y diferencie un movimiento de otro por muy sutil que sea, es decir, se capta el detalle del movimiento porque se es consciente que ese movimiento no es igual al otro. Las personas oyentes cuando están aprendiendo la lengua de señas tienden a confundir y mezclar significados donde varía levemente la disposición de la mano, o porque el mismo gesto se realiza en un lugar diferente. Esto ocurre precisamente porque aún no hay un desarrollo de la conciencia que permita captar la diferencia entre señas tan similares. Los niños entrevistados, en cambio, comprenden los usos que puede tener su cuerpo, y logran percibir detalles porque - en gran parte- su lenguaje les permite ser conscientes de que son y tienen un cuerpo. Las respuestas son diversas: abarcan acciones que contemplan el cuerpo de diferentes maneras como saltar o apoyarse, explican de manera más específica para qué sirve una parte del cuerpo en particular- “las manos y los pies me sirven para andar en 4 patas”-, y también utilizan definiciones que engloban ambos aspectos señalados, aludiendo que pueden copiar animales que se

mueven en distintas velocidades, algunos llegando a transformarse en ranas y tigres que rugen.

Lo interesante de sus respuestas es que en ellas se refleja que están desarrollando la representación mental de su cuerpo, la que se inicia a los 7 años aproximadamente y finaliza a los 12 años de edad, es decir que estos niños están recién iniciando su desarrollo. Es necesario recordar que en esta etapa los niños se hacen más conscientes de su cuerpo y de las capacidades que este tiene. Esto curiosamente ocurre a través de la estimulación motriz y creativa, donde a través de la **exploración corporal y espacial** se logra vivenciar perceptivamente el mundo, lo que les permite desarrollar a cabalidad su esquema corporal (Viciano & Arteaga, 2011). A través de la exploración del cuerpo se sensibiliza la propiocepción, y es finalmente esta exploración la que permite que se desarrolle la consciencia del cuerpo, y a su vez genere por medio de la percepción la relación consciente entre el mundo subjetivo e individual de cada persona y su entorno.

Si bien en todos los conceptos mencionados, los niños han respondido en base a la exploración que realizan con su cuerpo, es necesario recalcar que *“el movimiento lógicamente involucra espacio”* (Tuan, 1983, p.10), por lo que el espacio es un factor que está presente de manera permanente dentro de la vida de las personas.

En las entrevistas cuando los niños se refieren a las maneras en que acostumbraban a atravesar diversas lanas dispuestas por el espacio, se logra observar de modo aún más notorio tanto la exploración corporal como espacial. Muchos niños atraviesan de espalda, “en cuatro patas”, e incluso “pasan de guata por el piso”. En estas respuestas se encuentra también el movimiento del cuerpo en diversas direcciones, donde se sortean las lanas “por arriba y por abajo”, esta expresión está asociada por momentos a la sensación de “subir o bajar”. Hay quienes prefieren lanzar las lanas muy lejos -ya sea a gran altura o a ras de suelo-, por lo que las distancias y la manera en que estas son percibidas también se transforman en algo atractivo para ellos, principalmente porque hay una constante transformación tanto del cuerpo como de la sensación de espacio, la cual se amplía y se reduce a voluntad. En estas respuestas nuevamente se refleja ese placer por realizar todos los movimientos al límite, ya sea el cuerpo llevado al límite de su capacidad, o expandir y reducir el espacio a su mínima expresión.

#### 4.3 Espacio

La sensación que tienen estos niños de ser capaces de expandir y reducir el espacio, es una sensación que se produce de manera común entre las personas. La noción de espacio es una construcción que se realiza a partir de la experiencia del cuerpo, la que es vivenciada a través de la exploración de todos y cada uno de

los sentidos (Tuan, 1983). Esta exploración es desarrollada por la pedagogía en danza por medio de la experimentación lúdica, donde se habita en el presente, en el 'aquí y ahora' (Monroy, 2003).

El espacio, en base a las entrevistas realizadas, es definido a través de cuatro conceptos que se relacionan con su uso, la consciencia de sus dimensiones, la consciencia que se tiene del espacio sonoro y finalmente la consciencia del espacio personal y social. Estos conceptos por medio de una relación activa y dinámica, permiten definir y conceptualizar de manera más completa la percepción que los entrevistados tienen del espacio.

El **uso del espacio** tiene un significado simbólico y discursivo para la lengua de señas, debido a que requiere permanentemente de un medio físico para poder manifestarse (Rey, 2008). El uso del espacio requiere tanto de la vista como de la expresividad del cuerpo y adquiere un sentido simbólico no solo porque permite elaborar un discurso a través de las señas, sino porque también permite expresar la efusividad y relacionarse con las personas por medio del contacto corporal. Se puede afirmar entonces que este significado que adquiere el espacio se debe fundamentalmente a la exploración que realiza el cuerpo a través del lenguaje. Esta exploración, que permite atribuirle distintos usos y significados al espacio es potenciada permanentemente dentro de las metodologías utilizadas por la danza

(Viciano & Arteaga, 2011). Un ejemplo de estas metodologías es la ejecución de trayectorias espaciales. Las trayectorias espaciales son trazos o dibujos- concretos o abstractos- que se realizan en el espacio, los que permiten generar nuevas formas de relación con el entorno.

Los niños entrevistados, en base a sus gustos y preferencias, señalan las diversas maneras en que creativamente, gracias al uso de trayectorias se adecúa el espacio en el cual realizan el taller. El espacio del que ellos hablan es una sala de clases, que en ocasiones pasa a ser el medio donde cada niño se mueve de manera libre, por lo que adquiere una noción de completa amplitud. Si bien hay un disfrute al momento de usar el espacio de manera libre, se distingue una preferencia general por el uso de trayectorias concretas, como filas o círculos, los que se complementan a su vez con el uso de la imaginación y la búsqueda de riesgo. Esto se percibe cuando reiteradamente prefieren la sala de clases transformada en los rieles de un tren, donde los niños en conjunto se disponen en una fila y se convierten en un tren muy compacto, o también cuando manifiestan su preferencia por las rondas, donde principalmente se gira muy rápido hasta caer al piso.

Esta manera en que se utiliza el espacio a través de la exploración corporal donde todos los sentidos están dispuestos y atentos en ese preciso momento, permite

desarrollar tanto una consciencia del cuerpo como una consciencia del espacio circundante. La propiocepción permite mantener el cuerpo en un estado de equilibrio a través del ‘empuje’ de diversas fuerzas que lo traspasan en diferentes direcciones. Este ‘empuje’ de fuerzas se produce gracias a la relación permanente de la movilidad del cuerpo con la gravedad, siendo la base para que las personas organicen el espacio que los rodea (Viciano & Arteaga, 2011). El tacto también es un sentido fundamental dentro de la exploración motriz. El tacto permite percibir la textura, el tamaño y la forma tanto de los objetos como de las personas, pero no solo eso, el uso del tacto –implementado a través del juego o de la movilidad del cuerpo- permite desarrollar la noción de distancia (Tuan, 1983). Es importante señalar que la sensación espacial adquirida tanto por la propiocepción como por el tacto, se potencia a través de la vista. La relación permanente de estos tres sentidos, junto con el olfato y la audición, permiten adquirir una sensación y una consciencia tridimensional del espacio.

La consciencia de la tridimensionalidad espacial no solo es adquirida por los sordos a través del sentido cinestésico, el tacto y la vista, sino que gran parte de esta consciencia es desarrollada a través del uso de las señas. Este lenguaje utiliza las tres dimensiones espaciales, las que a su vez se conjugan y relacionan de manera dinámica con el tiempo (Rey, 2008). Esta **consciencia de las dimensiones** se distingue en respuestas como: “es diferente estar arriba o debajo

de las lanas, porque abajo y arriba son diferentes” se observa que los niños reconocen y diferencian claramente las dimensiones que se presentan en el espacio, es decir, han desarrollado una consciencia de esta.

La consciencia del espacio que surge gracias a la movilidad que se le da al cuerpo, permite comprender al espacio como *“una organización coordinada y rudimentaria centrada en el <<yo>>, que se mueve y direcciona”* (Tuan, 1983, p.8), donde el espacio adquiere volumen y distancias. Se diferencia un arriba de un abajo, un adelante y un atrás, un lado de otro, lo cerca de lo lejos. En otras palabras, las dimensiones son referencias o coordenadas que nacen a partir del cuerpo, y finalmente son utilizadas para referirse al espacio. Esto precisamente se ve reflejado cuando una entrevistada señala que “arriba de la mesa las lanas se veían grandes... cuando estaba abajo las lanas se ven más chicas”. En esta frase el cuerpo es la referencia principal a través del cual se dimensiona el espacio, es decir, la magnitud o amplitud espacial está condicionada a la ubicación y disposición del cuerpo. Si el cuerpo está sobre un espacio determinado, este será percibido de manera amplia, se podrá apreciar de manera panorámica, por el contrario, si ese el cuerpo se dispone bajo ese espacio se podrá percibir mejor lo que se encuentra mas cerca pero no se podrá observar la magnitud total de ese espacio.

Cuando se habla de espacio, este no solo se refiere a sus dimensiones. El espacio es el medio a través del cual suceden muchos eventos, como la exploración motriz, la relación interpersonal o la transmisión del sonido.

El sonido está presente de manera permanente en la vida de las personas, es el fenómeno clave que permite la transmisión del lenguaje oral, y debido quizás a que se manifiesta a través de diversos ritmos y pulsos es que se le ha asociado constantemente al factor de temporalidad. Sin embargo, hay un aspecto que se tiende a obviar: el sonido requiere necesariamente del espacio para poder transmitirse, por lo que existe un **espacio sonoro** que es percibido de manera mucho más consciente por las personas sordas, a través de la vibración. Todos los entrevistados, sin excepción manifestaron que para bailar necesitan que la música esté con volumen fuerte para poder “escuchar la vibración del parlante”. Este un término que para muchas personas resulta sorprendentemente curioso, más aún viniendo de un niño que es completamente sordo.

Cuando se habla de los sordos, se acostumbra a creer que existe solo un grado de sordera: la total. Desde esa base se tiende a pensar que su mundo está carente de cualquier sonido, por lo que el oído pasa a ser es un órgano invisible e inexistente para ellos. Sin embargo este concepto no puede estar más errado y alejado de la realidad. Dentro de las comunidades sordas existen personas que

poseen distintos niveles de audición, hay algunos que logran escuchar mejor los sonidos mientras que hay otros que son completamente sordos, no obstante, eso no quiere decir que no puedan percibir con sus oídos, muy por el contrario ellos están tan conscientes de sus oídos como de cualquier otra parte de su cuerpo. En los grupos de discusión solo algunos mencionaron que necesitaban mirar a la profesora para guiarse en los bailes, pero cuando se les pregunta si requieren de la música, afirman de manera unánime que necesitan de la música para poder bailar. Señalaban que debe estar con volumen fuerte y luego -al lado de su oído- movían sus manos simulando la vibración del parlante, o hay quienes simplemente apuntaban el parlante y luego señalaban sus oídos. Muy pocos indicaron que también requerían tocar el parlante para poder bailar. Como se logra observar, para estos niños sus oídos forman parte importante de su cuerpo, los que no están asociados a ningún tipo de deficiencia o discapacidad, muy por el contrario, para ellos sus oídos les permiten “escuchar” las vibraciones que se transmiten a través del entorno.

Los entrevistados no solamente son conscientes del espacio sonoro que los rodea, sino que también poseen una **consciencia del espacio personal y social**. Para las personas sordas la consciencia del espacio social se adquiere gracias a la vista, puesto que a través de ella se articula el lenguaje. Mientras las personas oyentes que viven en esta sociedad actual acostumbran a vivir presentes pero

ausentes (Rey, 2008), sin prestar atención a lo que escuchan, ni utilizar la mirada para comunicarse y relacionarse de manera directa con el resto de la gente, las personas sordas usan permanentemente la mirada para que se pueda producir cualquier tipo de conversación. La mirada permite la interacción social a través de la interrogación o el uso de pausas, incluso marca distancias que inician y terminan una conversación. La vista no es la única manera en que se desarrolla la consciencia del espacio social, esta también se adquiere a través del trabajo en grupo, el cual es muy importante dentro de sus comunidades, puesto que forma parte de sus lazos de unión y de aceptación, que permiten valorar a cada persona de manera individual. Este desarrollo de la consciencia del espacio social y el desarrollo del espacio personal son potenciados a través del juego -individual y grupal-, el cual *“solo tiene sentido en la interacción con otros”* (Monroy, 2003, p.162), porque a través de dicha interacción – ya sea la interacción consigo mismo producida a través de la imaginación o esa interacción física con otros- cada niño logra conocerse y aceptarse a sí mismo, y a su vez llega a valorar y respetar la individualidad del otro (García, 2003).

Para la mayoría de los entrevistados el espacio social es un espacio agradable, a muchos les produce alegría y satisfacción poder trabajar en conjunto, incluso prefieren trabajar en grupo que de manera individual, porque se realiza a través de juegos colectivos y de sana competencia. Sin embargo algunos niños señalan que

el espacio de convivencia social es agradable única y exclusivamente mientras no invada el espacio personal. Esta invasión al espacio personal es una sensación molesta e incómoda tanto si se da de manera casual como intencional, no obstante los niños tienden a relacionar esta incomodidad con momentos específicos donde se provocan situaciones de conflicto como discusiones o peleas que finalmente invaden el espacio individual de cada uno. Esas situaciones, como señalan los niños, son eventos particulares que no impiden el trabajo colectivo.

En definitiva, en base a los diversos resultados obtenidos se puede afirmar que cada categoría con sus respectivos conceptos se interrelacionan de manera dinámica y permanente. El uso del espacio, así como la consciencia de sus dimensiones, se logra desarrollar gracias a la exploración y movilidad corporal, los que a su vez son utilizados y transformados constantemente por la imaginación como motor de creatividad. Esta relación dinámica que se presenta entre las categorías se debe a que las personas requieren precisamente de la exploración motriz a través del espacio para poder vivenciar el mundo. La exploración con el cuerpo potenciada con el juego, desarrolla la imaginación y la fantasía, permitiendo que el mundo sea percibido de manera particular y subjetiva por cada persona.

La pedagogía de la danza se logra ajustar a las distintas necesidades que puedan tener los niños sordos, debido a que a través de sus metodologías permite precisamente esa relación entre creatividad, movimiento y espacio. En este caso lo lúdico es potenciado con elementos visualmente atractivos y, a su vez se recurre a músicas que sean ricas en elementos de percusión. El uso de estos elementos sirve como complemento y factor motivador para que estos niños desplieguen toda su imaginación a través de la constante experimentación corporal y transformación tanto del cuerpo como del espacio, el cual irá adoptando diferentes dimensiones según la ocasión.

Se podría decir entonces, que la percepción que los niños/as sordos/as tienen de su cuerpo se expande y dinamiza con la danza. La experimentación a través de la fantasía, conjugada con el desarrollo de un ambiente respetuoso y de confianza posibilita que estos niños utilicen con tranquilidad todas las capacidades que tiene su cuerpo, por lo que no tienen miedo de llevarlo a su límite. El límite referido al uso y al placer que sienten por realizar cualquier actividad al extremo de la capacidad corporal, donde logran sentirlo absolutamente vivo y presente, pero también el límite referido a lo expresivo, donde la manera en que se manifiestan las emociones son demostradas con mucha expresividad.

Es importante aclarar que la danza no es el remedio perfecto o único, sin el cual los niños sordos no podrían demostrar sus emociones, ni comunicarse. Hay que recordar que los sordos a través de su lengua desarrollan, exploran y habitan de manera mucho más consciente tanto su cuerpo como el espacio, por lo que además la expresividad forma parte de ellos. Lo que la danza hace en este caso es potenciar y desarrollar a cabalidad el uso de su cuerpo, a través del lenguaje expresivo.

El lenguaje expresivo posibilita una transformación y un uso completo del cuerpo- de la cabeza a los pies-, y a su vez permite desarrollar aún más su consciencia y receptividad de ser y de tener un cuerpo. Todo esto sumado al constante acondicionamiento corporal, a la rearticulación del espacio en el cual se desarrolla el taller, al uso creativo y a la libertad del movimiento ayuda a que estos niños pierdan el miedo y utilicen toda su capacidad corporal, por lo que la danza es comprendida por ellos como un espacio posibilitador en que se amplía el horizonte corporal. Esto permite que el desarrollo de la representación que estos niños tienen de su cuerpo sea aún más rica y completa.

Quizás uno de los aportes más importantes que esta pedagogía ofrece a los niños sordos - además del despliegue del potencial creativo- es el desarrollo de la aceptación y valoración personal así como el respeto y la valoración por los

demás, los que son desarrollados a través del trabajo individual y colectivo donde  
*"[...] la otra, el otro o lo otro surge como legítimo otro en convivencia con uno".*  
*(Maturana, 1997, citado por Monroy, 2003, p. 160.*

Finalmente estos aportes que realiza la pedagogía integral de la danza (por medio de diferentes estrategias que se ajustan a las necesidades de cada grupo y edad) tienen como objetivo que los niños sordos -a través de un espacio de libertad y confianza- tengan la posibilidad de desplegar el uso de su cuerpo en el espacio y de desarrollar su imaginación. Todo esto para permitir y potenciar una valoración consciente de sí mismos y de la percepción que tienen de su cuerpo, el cual posee una serie de características que forman parte de su cultura: la cultura sorda.

## 5. Conclusiones

Los sordos han debido convivir históricamente con la concepción de la sordera como una deficiencia auditiva a la cual (gracias a la visión colonial y clínica) se le han ido asociando una serie de características negativas.

El concepto de “discapacidad o deficiencia” abre una brecha insondable entre lo que es sano o ‘normal’ y lo que está enfermo o es ‘anormal’, debido a que se intenta constantemente mejorar esa discapacidad en vez de aceptarla como una característica diferente, es decir, aceptar la sordera como cualquier diferencia que forma parte de una persona (Skliar, 1998). Esta manera de concebir a los sordos ha impedido que muchos de ellos se acepten y se logren desarrollar de manera plena, sin embargo a través de la visión socioantropológica, los sordos han podido encontrar un espacio para desarrollarse y aceptarse. Esto se debe principalmente a que la falta o pérdida de audición no es considerada como un factor negativo y de inferioridad, por el contrario esta visión valida a los sordos como personas diferentes que poseen una lengua y una cultura propia (Rey, 2008).

El hecho de mirar a los sordos desde la visión socioantropológica permite comprender que la cultura sorda se caracteriza por potenciar lo visual, además de aceptar y abrir espacios fundamentales a expresiones intensas como la manifestación de emociones a través del cuerpo, lo que posibilita la relación

permanente con otros sordos para poder comunicarse. Por ello es fundamental que la educación se lleve a cabo principalmente en su lengua, y a la vez se permitan instancias de convivencia con otros sordos –ya sean niños o adultos- para que se puedan desarrollar en un ambiente de aceptación cultural. Este tipo de educación que busca permitir el desarrollo de su lengua natural y potenciar el aspecto social, por medio de un trabajo orientado al desarrollo integral de los niños sordos, busca generar instancias donde se potencie lo físico, emocional y cognitivo, permitiendo así que los sordos se acepten y se desarrollen en plenitud.

Se puede concluir que los niños que se educan a través de la lengua de señas - gracias al uso recurrente que se le da al cuerpo- debieran desarrollar un cuerpo más receptivo, expresivo y maleable, el cual logre transformarse de manera completa para poder comunicarse, y a su vez sea capaz de captar y diferenciar los diversos detalles que puede presentar el cuerpo en una conversación dinámica. Su uso consciente sumado a la exploración y transformación del espacio y del tiempo permite que los sordos desarrollen una percepción, de su entorno y del mundo de manera más completa. No obstante, es importante señalar que dentro de muchas escuelas de sordos se educa a través del sistema formal. En la educación formal prima el desarrollo cognitivo por sobre el desarrollo corporal, por lo que el movimiento apenas es incluido dentro del curriculum escolar, siendo puntualmente las clases de educación física las encargadas de trabajar el

movimiento del cuerpo. Sin embargo, el movimiento en este caso no tiene como objetivo principal el desarrollo integral y pleno de los niños, sino que cumple la función de posibilitar el acondicionamiento del cuerpo por medio de ejercicios y dinámicas que tienden a mantenerse fijas a través de los años. En ese sistema educativo, donde no se le presta mayor importancia al uso y trabajo del cuerpo, los sordos se verán limitados en un desarrollo que para ellos es fundamental, como es el desarrollo corporal y espacial. Se puede contemplar entonces que la visión socioantropológica implica situar y concebir la educación de los sordos desde una lógica diferente a la del sistema educativo formal.

Este estudio, en base a los hallazgos obtenidos, hace reflexionar acerca de cómo ajustar la educación a las necesidades específicas de desarrollo de los niños sordos. No basta con usar la lengua de señas en una escuela de sordos o como forma de integración, sino que el curriculum debiese considerar ciertos aspectos específicos a potenciar, como es la exploración de las capacidades corporales y de las dimensiones espaciales, y el uso del cuerpo como un puente de transformación y creatividad.

Por tanto una actividad integral como la pedagogía de la danza complementada con el desarrollo del cuerpo que permite la lengua de señas posibilita que los niños utilicen su cuerpo como un medio expresivo, el cual transmite y manifiesta

sus emociones, potencia precisamente el desarrollo de la imaginación y posibilita el autoconocimiento, la autoaceptación y el respeto por los otros.

A través de dinámicas específicas los niños sordos potencian aún más la transformación corporal, la facilidad que tienen para captar detalles y la receptividad, aspectos que ya son desarrollados gracias a su lengua. Además la danza les permite explorar con todo el cuerpo y de manera aún más dinámica el espacio que los rodea a través de distintas velocidades, aspectos que con el uso de las señas tienden a concentrarse principalmente en la zona superior del cuerpo.

La danza entonces es una actividad que debiese estar presente de manera permanente dentro de la educación de los sordos, puesto que utiliza diversas estrategias que conjugan la relación grupal e individual junto con lo expresivo y creativo, donde se acepta y se potencia la diversidad de estos niños. La importancia de esta actividad dentro de su educación radica en que se comprende el cuerpo como parte fundamental a través del cual se pueden desarrollar de manera integral y plena. El desarrollo integral en conjunto que permite la lengua de señas con la danza potencia que los niños sordos desarrollen plena confianza en sí mismos y se atrevan a explorar los límites de su capacidad, ampliando su horizonte corporal y espacial, permitiendo una percepción más rica y completa de sí mismos y del mundo que los rodea.

## 6. Bibliografía

Adamo, D; Acuña, X; Cabrera, I & Cárdenas, A (SF). ¿Por qué una educación bilingüe y bicultural para las personas sordas?. Recuperado 5 de mayo de 2014, de [http://www.cultura-](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Adamo_Acuna_Cabrera_Cardenas_Por_que_educacion_bicultural_bilingue_personas_sordas.pdf)

[sorda.eu/resources/Adamo\\_Acuna\\_Cabrera\\_Cardenas\\_Por\\_que\\_educacion\\_bicultural\\_bilingue\\_personas\\_sordas.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Adamo_Acuna_Cabrera_Cardenas_Por_que_educacion_bicultural_bilingue_personas_sordas.pdf)

Agurto, A. (2014) La construcción cultural del sujeto sordo. Recuperado 15 de septiembre de 2014, de <http://pontourbe.revues.org/1671>

Arellano, F. (1977) Historia de la Lingüística, Tomo II, la lingüística del siglo II. Editorial Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

Brennan, J. (1999). Historia y sistemas de la psicología. (5ª ed.) Editorial Prentice Hall. Naucalpán de Juárez. México

Canales, M (2006). Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios. (1ª ed.) LOM Ediciones. Santiago. Chile.

Cratty, B. (1990). Desarrollo perceptual y motor en los niños. (2ª ed.) Editorial Paidós. Barcelona. España.

De la Paz, M & Salamanca, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el curriculum intercultural. Recuperado 7 de mayo de 2014, de

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/curriculum-intercultural.pdf>

Di Nasso, P (2011). Mirada Histórica de la Discapacidad. Recuperado 6 de mayo de 2014, de [http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di\\_nasso/](http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/)

Escobar, D. (2012). Importancia De La Danza Y La Expresión Corporal En El Desarrollo Infantil. *BuenasTareas.com*. Recuperado 3 de mayo de 2014, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Importancia-De-La-Danza-y-La/5734218.html>

García, H (2003). La danza en la escuela (2ª ed.) Editorial Inde. Barcelona. España.

Grasso, A. (2005). Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada (1ª ed.) Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina

Héral, O. (2007). Carlos-Miguel de l'Épée (1712 - 1789) y el arte de enseñar a hablar a los sordomudos de nacimiento. Recuperado 22 de junio de 2014, de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Olivier\\_Precursores\\_de\\_la\\_ortofonia\\_logopedica\\_en\\_Europa.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Olivier_Precursores_de_la_ortofonia_logopedica_en_Europa.pdf).

Hola, A; Morales, P & Soteras, S. (2004). Personas sordas e identidad. Recuperado 2 de junio de 2014, de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Hola\\_Morales\\_Soteras\\_Personas\\_sordas\\_identidad.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Hola_Morales_Soteras_Personas_sordas_identidad.pdf)

Islas, H. (1995). Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia. Editorial Atril. D.F. México

Kincheloe, J.; Steinberg, S. & Villaverde, L. (1999). Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje. (Blanco, M. Trads.). Ediciones Morata. Madrid. España.

Knapp, M (1980). La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno. (7ª ed.) Editorial Paidós. Barcelona. España.

Merleau-Ponty, M. (1997). Fenomenología de la percepción. (4ª ed.) Editorial Península. Barcelona, España.

Monroy, A. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. En: *Educación y Educadores*, nº 6, 159-167.

Oviedo, A. (2006). El Congreso de Milán, 1880. Berlín. Alemania. Recuperado 22 de junio de 2014, de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Congreso\\_de\\_Milan.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Congreso_de_Milan.pdf)1880.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. En: *Revista de Estudios Sociales N° 18*, 89-96

Pires, M. (2007). Marcelo Piazza Becerra: un bailarín especial. (Reportaje, 18 de enero de 2007). Brasilia. Brasil.

Reichle, F. (Productor/Director). (2004). *Monte Grande*. [Documental]. (Disponible en youtube).

Rey, M. (2008). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. Recuperado 2 de junio de 2014, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n16/n16a05.pdf>

Sevilla, A. (1990). La Danza. Danza, Cultura y Clases sociales. Editorial INBA. D.F. México

Universidad de Dallas (S.F). El Ser Sordo. Recuperado 5 de abril de 2014, de <http://www.utdallas.edu/calliercenter/txconnect/espanol/documents/topicCard09.pdf>

Siple, Greer, Ray Holcomb. (2000). Hoja de consejos de PEPNet, La Cultura Sorda. Recuperado 4 de mayo de 2014, de <http://www.pepnet.org/sites/default/files/72Hoja%20de%20consejos%20de%20PEPNet%20-%20La%20Cultura%20Sorda.pdf>

Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación a las diferencias de educación. En: *Revista educación y pedagogía*, Vol. XVII n° 41, 10-22

Skliar, C. (1998). Bilingüismo y Biculturalismo un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. En: *Revista Brasileira de Educação* N°8, 44-57

Skliar, C; Massone, M & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *En: Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70, 85-100

Tuan, Yi-Fu (1983). Espaço e Lugar: A perspectiva da Experiência. (Traducido no publicada). Editorial Difel. San Pablo. Brasil.

Vayer, P. (1977). El niño frente al mundo. (Vera, F. Trads.). Editorial Científico-Médica. Barcelona. España.

Viciano, V. & Arteaga, M. (2011). Las actividades coreográficas en la escuela. (5ª ed.) Editorial Inde. España.

## 7. ANEXO

### 7.1 Grupo de discusión I

#### Simbología

E: entrevistador    I: intérprete

n.1→ May    n.2→Do    n.3→Ria    n.4→Go    n.5→Xi

(N.6 ausente por encontrarse enferma)

Antes de instalarse a conversar el grupo participó de un juego con lanas. Se disponen distintos trozos de lanas cruzando el espacio y los niños van pasando por debajo y por arriba de las lanas. De distintas maneras, de espalda, de frente, rápido, lento y de manera libre.

E: ¿qué es lo que más les gustó del juego?

May: a mí me gusto mucho pasar de espaldas y de guata por el piso.

Do: a mí me gustaba pasar por abajo o subir

I: ¿Y a ti Go que te gustó más?

Go: pasar por arriba y por abajo

I: ¿A quién le gustó más amarrar las lanas... tirar las lanas y amarrarlas.

Ria: A mí me gustó mirar primero las lanas y luego pasar por arriba, por abajo,

I: ¿y a ti May?

May: a mí me gusta pasar de espaldas sobre las lanas y pasar en cuatro patas también.

E: ¿que se imaginaban cuando estaban pasando por las lanas?

I: ¿que se imaginan en el juego, cuando están pasando por las lanas?... que parece

Do: un gusano

Do, Go, May: un cocodrilo

May, Go: un animal

I: ¿qué estabas haciendo tu, Ria? (por el gesto que hacía antes de atravesar las lanas)

Ria: (hace el gesto, como si fuese un spray y luego aparecen las lanas) (en ese momento no le entendimos pero creo que ella intentaba decir que con el spray aparecían las líneas... como en esas películas o caricaturas donde aparecen los sensores de seguridad.)

Do: yo me imagino un gusano

May: (hace el movimiento, camina en cuatro patas)

I: ¿es un animal?

May: si, una osa.

I: ¿y tu, Go, qué te imaginabas?

Go: un tigre

E: ¡mira que bien! Y... ¿cómo es más fácil cruzar las lanas rápido o lento?

Do: me gusta rápido

May: rápido, rápido

I: a ti te gusta, pero qué es más fácil.

Do: ¡fácil rápido!

May: ¡rápido es fácil!

I: ¿Y lento?

Do: también

I: todo es fácil, nada es difícil

Do y May: no.

I: para ti Go, ¿es fácil o difícil hacerlo rápido?

Go: fácil

E: ¿y como les gusta más, rápido o lento?

Go: rápido

I: ¿y a ti May como te gusta más, rápido- rápido o lento?

May: rápido, rápido, rápido.

I: y a ti Ria, como te gusta más, pasar rápido por las lanas o lento?

Ria: lento

LLEGA Xi (ESTABA EN UNA SESIÓN CON EL FONOAUDIOLOGO DEL COLEGIO)

E: ¿cómo es estar arriba o estar abajo? ¿Es igual, es diferente?

Do: es diferente, porque abajo y arriba son diferentes

I: si, son diferentes, ¿pero qué les pasó cuando estaban arriba de la mesa, les gustó?

Do: si, me gustó.

I: ¿por qué?

Do: porque cuando estaba arriba de la mesa era más grande, las lanas se veían grandes (por el gesto que hace, se refiere a que se veían todas en total magnitud)

I: ¿y cuando están abajo?

Do: las lanas se ven más chicas

Xi: a mí me gusta más abajo

E: ¿por qué?

Xi: porque parece una casa, y me escondo allí abajo

E: ¿en serio? Que lindo... oye necesito que recuerden de cuando ustedes bailan, ¿qué es lo que les gusta cuando bailan? ¿Qué sienten?

Do: a mí me gusta bailar RIO (coreografía que se hizo en el taller de danza y se utilizó la música de la película Río)

I: ¿por qué?

Do: porque me gusta el movimiento de los brazos. (Los brazos se mueven imitando las alas de un pájaro)

Xi: a mí me gusta el baile de ese niño que jugaba con el pelo, y seguía los contornos de las cosas con el dedo (una presentación que se hizo en el colegio con gente de la universidad, un joven tenía un solo que les gusto mucho)

Go: a mí me gustaba uno en que se sacaban un pelo de la cabeza. (una coreografía de la función mencionada anteriormente)

E: pero cuando ustedes bailan ¿qué sienten?

May: me gusta cantar

I: ¿tu cantaste en clases con la tía de danza?

Do: (a May) nooooo, cuando tu bailas, que te gusta

I: no cantamos, bailamos, y tu inventabas bailes sola, ¿te acuerdas?

(Se genera una confusión, se ponen a hablar de los bailes que vieron en la función que se hizo al colegio e imitan un paso de una de las coreografías)

I: si, pero estamos conversando otra cosa, de qué les gustan a ustedes, cuando ustedes bailan

E: ...por ejemplo, cuando yo bailo me olvido de los problemas, me da calor, me canso, y eso me gusta, porque me distrae.

I: ... y queda feliz

Do: me gusta bailar de indio

Xi: me gusta tocar (percutir) los tambores

May: (hace el movimiento que le gusta... una mezcla entre rapa nui y danza árabe)

E: ¿y por qué te gusta?

May: porque es femenino y hermoso.

I: y tu Go cuando bailas, como te gusta bailar, que sientes.

Go: no sé.

I: ¿y a ti Ria te gusta bailar?

Ria: si

I: ¿cómo te gusta bailar?

Ria: me gusta tocar los tambores.

E: a varias les gusta tocar los tambores... y cuando están bailando, ¿les gusta trabajar en grupo?

I: ... o mejor solas, ¿qué es mejor?

May: a mí me gusta trabajar en grupo

Do: a mi sola

Xi: sola

Go: sola

Ria: me gusta trabajar en grupo.

E: a las que les gusta trabajar solas, ¿por qué lo prefieren?

Do: porque me molestan

Xi: porque cuando bailamos juntos te empujan o dan codazos.

I: y a ti Go?

Go: por lo mismo, empujan.

E: y a las que les gusta trabajar en grupo, ¿por qué lo prefieren?

May: porque sola me da pena, no me gusta que peleen, cuando estamos en grupos todos estamos contentos.

Ria: (no entiende la pregunta, dice que le gustan los tambores, May le explica y Ria contesta que le gusta bailar con todos, mucha gente, pero más bailar con sus compañeras)

E: ¿y si tienen que bailar en grupo, les gusta bailar solo entre ustedes o con otros niños?

May: con los niños de la tía Susana (2º básico, niños que participan en el taller)

Do, Xi y Go: también con los de la tía Susana

E: y cuando tienen que escoger una pareja para bailar ¿es fácil escogerla, o es difícil? Tiene que ser ella o puede ser cualquiera

I: por ejemplo, si Esperanza dice de a dos, de a dos ¿cómo se juntan?

May y Do: si, de a dos!

I: en ese caso, ¿con quién prefieres bailar?

Do: con mis amigas ( nombra niñas del 2º)

Xi: con amigas

May: con dos niñas del otro curso (las nombra)

I: ¿por qué ellas?

May: porque somos amigas y jugamos mucho.

I: ¿y a ti Go con quien te gusta jugar?

Go: con nadie

(May explica que a Go le dio pena que nadie dijera que le gustaba bailar con ella, y en vez de eso eligieran niños de otro curso)

...Cuando bailaron RIO

E: ¿Como les gustaba más moverse?

May, Xi, Do: nos gustaba girar rápido en un círculo de las manos y caer (ese es un juego que se hace en el taller de danza, pero no forma parte de la coreografía de río)

I: ¿pero en el baile de río?

Do: me gustaba cuando hacíamos rondas

E: ¿en serio? Que interesante, bueno, cuando ustedes bailan usan mucho el cuerpo, las manos, los pies... pero ¿para qué sirven las manos y los pies?

Do: (comienza a saltar como rana) para saltar, para apoyarse

Xi: (camina en cuatro patas y hace rugidos de animales)

Las niñas se distraen mucho, y se van a jugar, se acaba el grupo de discusión.

## 7.2 Grupo de discusión II

### Simbología

E: entrevistador      I: intérprete

N1 → Val      N2 → Ay      N3 → Ja      N4 → Ig      N5 → Mar      N6 → Dan

I: vamos conversar de todo lo que hemos hecho en danza. Yo quiero que se acuerden de todos los trabajos. ¿Cómo se llamaba el baile que hicieron?

Niños: RIO

I: si, rio, pero no solo hay que acordarse del día que lo bailaron, sino de los días que lo preparamos también

E: en el baile habían mucho pasos diferentes, ¿cuál era el que más les gustaba?

Val: cuando era la jefa y llevaba el tren

Mar: cuando usábamos los pañuelos

Ay: a mí me gustaba cuando hacíamos la fila, el tren.

Dan: a mí me gustaban las vueltas, cuando estábamos todos en la ronda tomados de la mano y luego balanceábamos las manos.

Ig: a mí me gustaba cuando bailábamos con los pañuelos

Ja: el de la fila.

E: ¿y por qué les gustaba más ese paso?

Val: me gustaba porque era como un tren y jugábamos

I: ¿no era muy difícil?

Val: no, era fácil

Dan: a mí me gustaba dar vueltas porque me daba risa

I: ¿no te daba un poquito de miedo? Porque iba muy rápido

Dan: no, me daba risa.

Ay: me gustaba la fila porque me sentía como un pajarito

Mar: me gustaba saltar con los pañuelos, porque sí...

Ig: me gustaba el de los pañuelos, donde saltábamos y luego nos íbamos.

I: ¿pero por qué?

Ig: (se queda pensando)

I: te gustaba porque trabajabas con un compañero

Ig: siii

Ja: a mí me gustaba la fila porque era como un hueso, como la columna moviéndose.

I: ¿no era muy difícil?

Ja: nooo, era fácil

E: ¿se acuerdan cuando movían los brazos en el baile? (movimiento imitando las alas de un pájaro) ¿qué imaginaban?

Ay: imaginaba que era un pájaro que estaba volando alto y miraba hacia abajo

Dan: sii, que miraba desde muy alto.

Mar: yo pensaba que estaba arriba (en el cielo) dando vueltas

Ig: yo estaba buscando pan desde arriba, estaba buscando comida.

Ja: yo imaginaba que estaba muyyyyy muyyyyy muy lejos arriba.

I: oye, ¿y cómo era arriba? ¿Hacía frío?

Ay: si

Ja: no...

Val: había muchas nubes, estábamos entre las nubes

Ja: se veía el mundo

E: ¿Cómo se veía abajo, mientras ustedes volaban arriba?

Ay: chiiiiicoooo

Dan: las casas, los animales, los arboles se veían chicos, porque yo estaba muy lejos arriba.

I: cuando ustedes eran pájaros, ¿cuál pájaro eran?, ¿de qué color eran?

Ay: las alas era rojas y amarillas (ese era el vestuario de alas)

I: si, pero el color del pecho ¿de qué color era?, porque hay muuuuchos pájaros diferentes. ¿De qué color se imaginaban las plumas?

Ja: de muuuuchos colores

I: y eran pájaros flaquitos o gorditos

Ja: gorditos

Ay: si es gordito no puede volar.

Val: eran todos flacos

E: ... ahora tienen que pensar en otro juego diferente, ¿se acuerdan cuando hace tiempo jugamos con lanas? Y pasaban por abajo y por arriba

Niños: siiiii

I: sii y habían muuuchos colores.

E: ¿era muy diferente estar debajo de la lana que arriba de la lana? ¿Se sentía igual?

Dan: era diferente

E: ¿por qué?

Ig: porque arriba uno se podía caer, abajo no. Arriba era más difícil.

Val: cuando se pasaba por las lanas, arriba o abajo era como ser una araña

I: ¿pero era más difícil por arriba o por abajo?

Ja: por arriba porque te podías caer.

E: ¿y era más fácil cuando lo hacían rápido o lento?

Ay, Ig: lento

Val: rápido.

Ja: hacerlo lento era más difícil

Mar, Dan: rápido era más difícil

Ig: cuando lo hice rápido me caí y me pegué

E: ¡cierto! Si me acuerdo, estabas loqueando... oye ¿Qué les gustaba hacer cuando estaban jugando con las lanas?

Val: amarrarlas y también tirarlas lejos.

Mar: tirarlas por el suelo

Ig: a mí me gustaba jugar con otro a tirarse la lana

Dan: a mí me gustaba amarrar la lana, lanzarla y enredarla

Ja: a mí me gustaba pasar por debajo de la lana.

E: ¿A todos les gustaba pasar por abajo?

Niños: siiiii!!

E: ¿y qué se imaginaban cuando estaban jugando con la lana?

Ja: una iguana que estaba adentro de una cueva

Ay: que era una araña

Val: yo me imaginaba que eran lianas

Mar: pensaba que era la casa de un perrito

Ig: yo me imaginaba que era un delfín (por la manera de pasar las lanas)

Dan: yo pensaba que era la casa de un perro y el perro buscaba comida. Y también que se balanceaban en las lianas como tarzán

Ja: ¡cómo un mono!

E: y ahora, pensando cuando bailan en general, no solo esa vez, ¿qué sienten cuando bailan?

I: se sienten bien, mal, sienten enojo, alegría... ¿qué sienten?

Niños: felizzzzz

Ja: me siento muy muy muy muy feliz

I: ¿hay alguien que se sienta enojado, que le de rabia?

Niños: noo

E: ¿y por qué les gusta tanto?

Val: porque es igual que jugar

Ay, Ja: porque jugamos mucho.

I: para ti, Ja ¿no es muy difícil bailar?

Ja: es fácil.

I: ¿y no se cansan? Yo termino muy cansada

Niños: nooo

E: y cuando bailan, ¿les gusta trabajar en grupo?

Niños: siiii

I:... o solos?

Val, Ay, Ja, Ig, Mar: acompañado, en grupo

Dan: de las dos, en grupo y sola

I: ¿porqué a veces sola?

Dan: cuando a veces trabajamos juntos y me molestan prefiero trabajar sola...  
para estar a veces tranquila.

E: y cuando trabajan en grupo, o en parejas, ¿tiene que ser amiga/o, o puede ser cualquiera?

Dan, Mar: con cualquiera

Ig: con amigos

Ja, Ay, Val: cualquiera, no importa.

E: y cuando están bailando, ya sea solos o en grupo usan mucho las manos y los pies, ¿para qué les sirven? ¿Qué pueden hacer con ellos?

Ja: andar en 4 patas

Val: copiar animales

I: ¿siempre animales lento, o siempre rápidos?

Niños: siempre rápido.

I: o sea, nunca van a hacer tortugas

Ay: no

E: oye y de todo el trabajo hecho en el taller de danza ¿Qué es lo que más les gusta?

Niños: todo, cuando trae brillos, nos gusta cambiar y ponernos cosas.

E: y cuando caminábamos y saltábamos porque imaginábamos que alrededor había un cocodrilo, ¿les gustaba?

Niños: sii

I: y les gustó ese día que estuvieron tranquilos y se acostaron y que no hicieron nada, estuvieron tranquilos, comieron olieron, sintieron texturas, les hicimos cariño.

Niños: si

Dan: me tocaron los brazos y me quedé dormida

I: ¿qué sintieron ese día?

Ay, Ja: nos sentimos bien.

Ig: no pude dormir

Mar: yo si me quedé dormida, estaba soñando

I: ¿no les dio miedo estar con los ojos cerrados?

Niños: no

I: porque ustedes no escuchan, no sabían nada de lo que estaba alrededor. ¿No les dio miedo?

Niños: no.

E: oye... cuando bailan ¿Cómo saben qué es lo que hay que hacer? ¿Cuál es la música? ¿Ustedes necesitan tocar el parlante para saber si es rápida o lenta, o miran a la profesora y copian o miran a sus compañeros?

Val: necesito el parlante fuerte y tocarlo.

Ay, Ja: también necesitamos tocarlo

Ig: yo escucho la vibración del parlante (él es sordo total)

Dan: yo escucho (hipoacusica, escucha más que el resto de sus compañeros)

I: (a Dan) ¿pero tú solo escuchas la música o también tienes que mirar a la profesora?

Dan: solo escucho la música

Val, Ay, Ja: nosotros también necesitamos mirar a la tía

Ig, Mar: solo escuchar.

E: ¡que interesante! Bueno chicos, terminamos. Muchas gracias

Niños: gracias, chao.

### 7.3 Cuadro de Análisis de Resultados

Categorías	Frases	Subcategorías
Creatividad	<p><b>Do:</b> cuando estoy pasando por las lanas me imagino un gusano</p> <p><b>Do, Go, May:</b> un cocodrilo</p> <p><b>May, Go:</b> un animal</p> <p><b>Ria:</b> (hace el gesto, como si fuese un spray y luego aparecen las lana, como en películas o caricaturas donde aparecen los sensores de seguridad )</p> <p><b>May:</b> yo me imagino una osa</p> <p><b>Go:</b> ¡yo un tigre!</p> <p><b>Ja:</b> cuando jugaba con la lana me imaginaba que era una iguana que estaba adentro de una cueva</p> <p><b>Ay:</b> yo era una araña</p> <p><b>Val:</b> yo me imaginaba que eran lianas</p> <p><b>Mar:</b> pensaba que era la casa de un perrito.</p> <p><b>Ig:</b> yo me imaginaba que era un delfín (por la</p>	Transformación corporal

	<p>manera de pasar las lanas)</p> <p><b>Dan:</b> yo pensaba que era la casa de un perro y el perro buscaba comida. Y también que se balanceaban en las lianas como tarzán</p> <p><b>Ja:</b> ¡cómo un mono!</p> <p><b>Val:</b> cuando se pasaba por las lanas, arriba o abajo era como ser una araña</p> <p><b>Val:</b> en el baile de RIO me gustaba la fila, porque era como un tren y jugábamos</p> <p><b>Ay:</b> me gustaba la fila porque me sentía como un pajarito</p> <p><b>Ja:</b> a mí me gustaba la fila porque era como un hueso, como la columna moviéndose</p> <p><b>Ay:</b> cuando éramos pájaros las alas era rojas y amarillas (ese era el vestuario de alas)</p> <p><b>Ja:</b> las plumas del pecho eran de muuuuchos colores</p> <p><b>Ja:</b> éramos pájaros gorditos</p> <p><b>Ay:</b> si es gordito no puede volar.</p> <p><b>Val:</b> eramos todos flacos</p>	
--	---	--

	<p><b>Xi:</b> estar arriba o debajo de las lanas es diferente porque parece una casa y me escondo allí abajo.</p> <p><b>Ay:</b> imaginaba que era un pájaro que estaba volando alto y miraba hacia abajo</p> <p><b>Dan:</b> sii, que miraba desde muy alto.</p> <p><b>Mar:</b> yo pensaba que estaba arriba (en el cielo) dando vueltas</p> <p><b>Ig:</b> yo estaba buscando pan desde arriba, estaba buscando comida.</p> <p><b>Ja:</b> yo imaginaba que estaba muyyyyy muyyyyy muy lejos arriba.</p> <p><b>Ay:</b> arriba hacia frio</p> <p><b>Ja:</b> no... no hacia frio...</p> <p><b>Val:</b> arriba había muchas nubes, estábamos entre las nubes</p> <p><b>Ja:</b> desde arriba se veía el mundo</p> <p><b>Ay:</b> y mientras volaba arriba, abajo se veía muy chiiiiicoooo</p> <p><b>Dan:</b> las casas, los animales, los árboles se</p>	<p>Perspectiva</p>
--	---	--------------------



	<p><b>Ig:</b> no pude dormir</p> <p><b>Mar:</b> yo si me quedé dormida, estaba soñando</p> <p><b>Todos(GD2):</b> no nos dio miedo estar con los ojos cerrados</p>	
Movimiento	<p><b>Do:</b> ¡es más fácil cruzar las lanas rápido!</p> <p><b>May:</b> ¡rápido es fácil!</p> <p><b>Do:</b> lento también es fácil</p> <p><b>Do y May:</b> nada es difícil.</p> <p><b>Go:</b> fácil rápido</p> <p><b>Do:</b> me gusta rápido por las lanas</p> <p><b>Go:</b> rápido, rápido</p> <p><b>Go:</b> rápido</p> <p><b>May:</b> rápido, rápido, rápido.</p> <p><b>Ria:</b> a mí me gusta pasar leeeeeento</p> <p><b>Ig:</b> arriba de las lanas uno se podía caer, abajo no. Arriba era más difícil.</p> <p><b>Ja:</b> por arriba era más difícil porque te podías caer.</p> <p><b>May, Xi, Do:</b> nos gustaba girar rápido en un círculo de las manos y caer (ese es un juego</p>	Límites

	<p>que se hace en el taller de danza, pero no forma parte de la coreografía de río)</p>	
	<p><b>May:</b> a mí me gusto mucho pasar de espaldas y de guata por el piso.(refiriéndose al juego de las lanas)</p> <p><b>Do:</b> a mí me gustaba pasar por abajo o subir</p> <p><b>Go:</b> a mi pasar por arriba y por abajo</p> <p><b>Ria:</b> A mí me gustó mirar primero las lanas y luego pasar por arriba, por abajo,</p> <p><b>May:</b> a mí me gusta pasar de espaldas sobre las lanas y pasar en cuatro patas también.</p> <p><b>Val:</b> a mí me gustaba amarrarlas y también tirarlas lejos.</p> <p><b>Mar:</b> tirarlas por el suelo</p> <p><b>Ig:</b> a mí me gustaba jugar con otro a tirarse la lana</p> <p><b>Dan:</b> a mí me gustaba amarrar la lana, lanzarla y enredarla</p> <p><b>Ja:</b> a mí me gustaba pasar por debajo de la lana.</p>	<p>Exploración corporal y espacial</p>

	<p><b>Todos (GD2):</b> siiiii!! (a todos les gustaba pasar por debajo de la lana)</p>	
	<p><b>Do:</b> me gusta bailar de indio</p> <p><b>Xi:</b> me gusta tocar (percutir) los tambores</p> <p><b>May:</b> (hace el movimiento que le gusta... una mezcla entre rapa nui y danza árabe)</p> <p><b>May:</b> me gusta porque es femenino y hermoso.</p> <p><b>Go:</b> yo no se cómo me gusta bailar.</p> <p><b>Ria:</b> a mí me gusta bailar</p> <p><b>Ria:</b> me gusta tocar los tambores.</p> <p><b>Do:</b> a mí me gusta bailar RIO (coreografía que se hizo en el taller de danza y se utilizó la música de la película Río)</p> <p><b>Do:</b> porque me gusta el movimiento de los brazos. (Los brazos se mueven imitando las alas de un pájaro)</p>	<p>Detalle del movimiento</p>
	<p><b>Ja:</b> las manos y los pies me sirven para andar en 4 patas</p> <p><b>Val:</b> para copiar animales</p> <p><b>Todos (GD2):</b> siempre animales rápido.</p>	<p>Conciencia del movimiento</p>

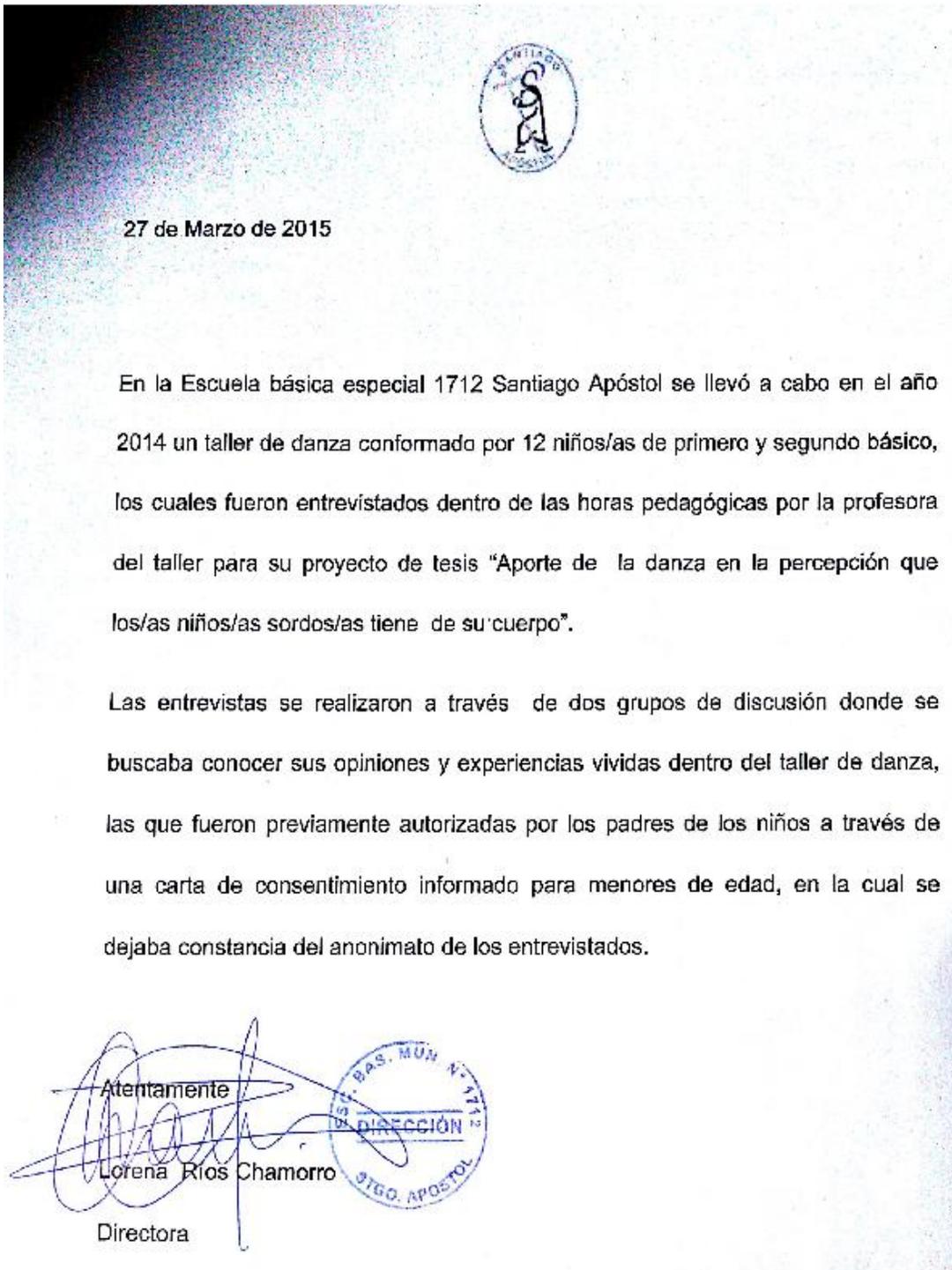
	<p><b>Do:</b> (comienza a saltar como rana) para saltar, para apoyarse</p> <p><b>Xi:</b> (camina en cuatro patas y hace rugidos de animales)</p>	
Espacio	<p><b>Do:</b> es diferente estar arriba o debajo de las lanas, porque abajo y arriba son diferentes</p> <p><b>Do:</b> ... me gustó cuando estaba arriba de la mesa.</p> <p><b>Do:</b> porque cuando estaba arriba de la mesa era más grande, las lanas se veían grandes (por el gesto que hace, se refiere a que se veían todas en total magnitud)</p> <p><b>Do:</b> ...cuando estaba abajo las lanas se ven más chicas</p> <p><b>Xi:</b> a mí me gusta más abajo</p> <p><b>Dan:</b> estar arriba o debajo de la lana era diferente</p>	<p>Conciencia de las dimensiones del espacio</p>

	<p><b>Val:</b> el paso que más me gustaba de RIO era cuando era la jefa y llevaba el tren</p> <p><b>Mar:</b> cuando usábamos los pañuelos</p> <p><b>Ay:</b> a mí me gustaba cuando hacíamos la fila, el tren.</p> <p><b>Dan:</b> a mí me gustaban las vueltas, cuando estábamos todos en la ronda tomados de la mano y luego balanceábamos las manos.</p> <p><b>Ig:</b> a mí me gustaba cuando bailábamos con los pañuelos</p> <p><b>Ja:</b> el de la fila</p> <p><b>Do:</b> me gustaba cuando hacíamos rondas en el baile de RIO</p>	<p>Uso del espacio</p>
	<p><b>Val:</b> cuando bailo necesito el parlante fuerte y tocarlo.</p> <p><b>Ay, Ja:</b> también necesitamos tocarlo</p> <p><b>Ig:</b> yo escucho la vibración del parlante (él es sordo total)</p> <p><b>Dan:</b> yo escucho (hipoacúsica, escucha más que el resto de sus compañeros)</p>	<p>Conciencia del espacio sonoro</p>

	<p><b>Dan:</b> y solo escucho la música</p> <p><b>Val, Ay, Ja:</b> nosotros también necesitamos mirar a la tía</p> <p><b>Ig, Mar:</b> solo escuchar.</p>	
	<p><b>May:</b> a mí me gusta trabajar en grupo</p> <p><b>Do:</b> a mí sola, porque me molestan</p> <p><b>Xi:</b> sola, porque cuando bailamos juntos te empujan o dan codazos</p> <p><b>Go:</b> sola, porque te empujan</p> <p><b>Ria:</b> me gusta trabajar en grupo.</p> <p><b>May:</b> a mi me gusta en grupo porque sola me da pena, no me gusta que peleen, cuando estamos en grupo todos estamos contentos.</p> <p><b>Val, Ay, Ja, Ig, Mar:</b> a nosotros nos gusta trabajar acompañados, en grupo</p> <p><b>Dan:</b> a mí me gustan las dos, en grupo y sola, porque cuando a veces trabajamos juntos y me molestan prefiero trabajar sola... para estar a veces tranquila.</p> <p><b>Do:</b> si hay que bailar en grupo, prefiero que sea</p>	<p>Conciencia del espacio personal y social</p>

	<p>con mis amigas</p> <p><b>Xi:</b> con mis amigas</p> <p><b>May:</b> prefiero que sea con amigas... jugamos harto.</p> <p><b>Dan, Mar:</b> con cualquiera</p> <p><b>Ig:</b> con amigos</p> <p><b>Ja, Ay, Val:</b> cualquiera, no importa.</p>	
--	--	--

## 7.4 Carta de Consentimiento Informado



Scanned by CamScanner