

Educación Musical Diversa e Interdisciplinaria¹

Diverse and Interdisciplinary Musical Education

Yanith Alejandra Alvarado Acevedo²

Yanith Alejandra Alvarado Acevedo

Resumen

Este artículo analiza y describe algunas prácticas pedagógicas llevadas a cabo en escenarios escolares formales y no formales de la Comuna cuatro (4) de Medellín. Estas prácticas están dirigidas a niños con capacidades diversas y se enfocan en la exploración de la expresión musical a través de actividades artísticas interdisciplinarias. Su propósito es facilitar el aprendizaje significativo y fomentar el desarrollo de habilidades artísticas, corporales, cognitivas y sociales a partir del juego creativo.

Palabras clave: música, educación artística interdisciplinaria, juego creativo, capacidades diversas

¹ Este artículo se deriva de un proyecto financiado por el CODI-UDEA en la categoría de pequeños proyectos. El proyecto, basado en la Práctica Pedagógica Investigativa IV, fue realizado por la autora con la asesoría del profesor Carlos Arredondo, en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

² Estudiante de VIII semestre de la Licenciatura en Música, Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Introducción

La intervención educativa surge a partir de la idea de que cada niño construye su propio mundo, en el cual expresa, reflexiona, observa y crea su experiencia artística. Esta propuesta pedagógica de sensibilización artística, en y para la diversidad educativa y cultural de la Comuna cuatro (4) de Medellín, plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar habilidades corporales, musicales y expresivas en niños con capacidades diversas a través de la interdisciplinariedad de las artes en la Comuna cuatro (4) de Medellín?

Con esto en mente, la discapacidad no se interpreta como una barrera, sino como una fuente de nuevas oportunidades de aprendizaje (Pereyra, 2021).

Desde la perspectiva de algunos pedagogos, se enfatiza que cada infante es el resultado de la interacción dinámica entre múltiples factores familiares, sociales, culturales, biológicos y emocionales. Así lo evidencian las ideas y conceptos de Rousseau, Montessori, Piaget, Gardner y Dewey, quienes formularon propuestas de enseñanza-aprendizaje con enfoques teóricos y prácticas diferentes, pero con un aspec-

to en común: la convicción de que los niños aprenden mejor cuando se parte de sus propios intereses y necesidades artísticas.

La percepción, la acción y el pensamiento están intrínsecamente relacionados con las experiencias corporales, lo que significa que las actividades sensoriales y motoras son fundamentales para dotar de sentido y significado al entorno. En este contexto, la interacción entre lo visual, lo verbal y lo musical se enriquece a través de la experiencia sensomotora de los niños (Wright-Carr, 2018).

Diversidad e inclusión

La preocupación por encontrar la ruta de aprendizaje adecuada para cada estudiante, compartida tanto por pedagogos como por artistas, genera inquietudes sobre el concepto de diversidad, el cual reconoce el entorno único de cada niño y las múltiples formas de expresar y comunicar sus ideas.

La *diversidad* es una de las principales características del ser humano y se manifiesta en la pluralidad de cuerpos, pensamientos y emociones. Esta visión permite comprender a cada niño como un ser único e irrepetible. Sin embargo, esta diferencia no lo aísla como

individuo, sino que promueve el reconocimiento mutuo en igualdad de derechos y dignidad, independientemente de las diferencias (Cáceres Rodríguez, 2020). Por lo tanto, la *educación inclusiva* se esfuerza por tratar a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, fomentando su participación activa mediante estrategias adaptadas a la singularidad de los participantes y a la heterogeneidad de sus necesidades. Esta inclusión está estrechamente ligada a la diversidad, garantizando así los deberes y derechos de cada estudiante. Además, este proceso requiere la participación y transformación de la comunidad, evitando cualquier forma de discriminación basada en las diferencias (Carriño Vargas & Moscoso Jurado, 2022).

En consecuencia, la *inclusión* se configura como un movimiento amplio que busca la participación plena de todos los miembros de una comunidad, reflexionando sobre la universalidad de los derechos y asegurando la igualdad de oportunidades. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, la inclusión sigue asociada al ámbito educativo de personas con dificultades, como señala Pereyra (2021) al analizar las perspectivas de maestras de apoyo en instituciones argentinas. Las maestras se refieren a los estudiantes incluidos en los pro-

gramas gubernamentales de inclusión como “matrícula”, es decir, niños con dificultades en el aprendizaje y/o la conducta. Según el estudio, muchas de estas dificultades están vinculadas con las condiciones de vida y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, incluyendo su entorno familiar, situación económica y las prácticas de crianza que reciben (Pereyra, 2021).

Lo interdisciplinar en lo artístico

Siguiendo esta línea de pensamiento, las prácticas artísticas realizadas se fundamentan en la noción de que el aprendizaje vivido y explorado en y con el cuerpo adquiere un significado comprensible y significativo para los estudiantes. Desde este enfoque, resulta esencial dejar de concebir las disciplinas artísticas de manera aislada, abriendo múltiples caminos para tejer experiencias enriquecedoras. De esta manera, se generan prácticas que brindan a los niños con capacidades diversas la libertad de elegir según su propio criterio y descubrir distintas formas de comunicar y expresar lo que sienten y desean a través del arte. Esto posibilita que la autodeterminación emerja en sus expresiones y potencialidades

artísticas como una manifestación de lo propio dentro de la diversidad. Según Blanco et al. (2011):

La interdisciplinariedad es un acto de cultura, no es una simple relación entre contenidos, sino que su esencia radica en su carácter educativo, formativo y transformador, en la convicción y actitudes de los sujetos. Es una manera de pensar y de actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integrada del mundo, es un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación y de respeto mutuo, es decir, es un modo de actuación, una alternativa para facilitar la integración del contenido. (p.30)

Para alcanzar este propósito interdisciplinario, se propone la implementación de una estrategia artística y lúdica que integre el pensamiento musical de Dalcroze (1930) con la propuesta expresiva del cuerpo de Stokoe y Harf (1986); las pedagogías cognitivas de Montessori (2002) con la visión y experiencia educativa de Dewey (1998), con el fin de lograr una formación integral en los niños durante sus procesos de sensibilización y creación artística.

En las prácticas artísticas surge

una preocupación constante sobre cómo abordar diferentes temas. Es fundamental que los estudiantes sientan y experimenten cada uno de ellos, lo cual se logra al observar y comprender su entorno cotidiano. Esta experiencia, atravesada por el cuerpo, les permite transformar el mundo de las ideas en interpretaciones, expresiones y creaciones que reflejen su singularidad.

Expresión Corporal

La propuesta pedagógica se centra en el cuerpo como elemento fundamental, utilizando el diálogo entre Piaget y Dalcroze, propuesto por Bachmann (1998), como su fundamento principal. Piaget sostiene que el aprendizaje es un proceso en el cual el individuo construye conocimiento a través de la experiencia y la interacción con su entorno. Esto implica la manipulación de objetos y la relación con otras personas para modificar sus esquemas cognitivos. Dalcroze complementa esta idea al resaltar la importancia de las experiencias sensoriales en el aprendizaje musical. Según él, los niños despiertan su pensamiento a través de dichas experiencias y se interesan particularmente en actividades que involucran la participación activa

de su cuerpo. De este modo, ambos autores coinciden en que el aprendizaje se facilita mediante la experiencia práctica y sensorial, donde la interacción con el entorno físico y social es clave en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el cuerpo se convierte en un elemento conductor e integrador de las disciplinas, ya que permite al ser humano expresar sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos (Stokoe & Harf, 1986).

Harf y Stokoe, en su enfoque pedagógico, consideran la expresión corporal como un medio directo de comunicación, a través del cual las personas interactúan consigo mismas sin depender necesariamente de herramientas externas. “La expresión corporal es, así, una suerte de estilo personal de cada individuo, manifestado a través de sus movimientos, posiciones y actitudes” (Stokoe & Harf, 1986, p. 15).

La expresión corporal invita a los niños a participar en juegos rítmicos y corporales como fuente de relación y comunicación grupal, al tiempo que posibilita otras formas de expresión individual y colectiva. Estas prácticas fortalecen las habilidades musicales y otras formas de aprendizaje, despertando la alegría, la magia y el gusto por las artes. Según Moreano (2016):

El juego proporciona a los niños habilidades que les permiten explorar realidades nuevas, estar en estados de alerta, desarrollar sensibilidad ante las percepciones, destrezas de resolución de problemas, fortalecer habilidades de toma de decisiones y reacción. Las propuestas lúdicas estimulan una gran variedad de destrezas cognitivas, sociales, comunicativas e incluso madurativas. (p. 12)

De manera similar, Carl Orff, citado por Graetzer (1961), afirma que la música está entrelazada con la vida cotidiana. El ritmo, presente en el latido del corazón, el andar y los sonidos del entorno, forma parte esencial de la existencia. La música y el movimiento convergen en una unidad indisoluble, intrínseca al ser humano.

Dalcroze (1930) considera que el ritmo está esencialmente ligado al movimiento corporal y a la expresión emocional. Además, sostiene que este no solo se percibe con los oídos, sino también con todo el cuerpo, lo que favorece el uso del movimiento corporal como medio para comprender y experimentar el ritmo de manera más profunda y orgánica. Según Dalcroze (1930):

Music is a pre-eminently rhythmic art, both exciting and soothing, which acts not only on the nervous sensibility, but also direct on the feelings. From its birth, music has registered the rhythms of the human body, of which it is the complete and idealized sound image. It has been the basis of human emotion all down the age. (p. 7)

El ritmo y la música no solo conducen al desarrollo de habilidades musicales o corporales, sino que condensan una forma de conocer y vivir la realidad a través de la práctica. En otras palabras, representan una manera de aprender desde el cuerpo.

La cognición corporizada se refiere precisamente a esta interacción entre el cuerpo y el entorno, en la que los sentidos captan estímulos externos que se almacenan en la memoria y moldean las experiencias. Esta comprensión de la cognición enfatiza que la percepción, la acción y el pensamiento están intrínsecamente vinculados a la experiencia corporal. Así, las experiencias sensoriales y motoras son fundamentales para atribuir sentido y significado al entorno, permitiendo que percepción, acción y pensamiento se entrelacen y enriquezcan a través de la experiencia sensomo-

tora (David Charles, 2018).

Al considerar estas posibilidades, se comprende la diversidad de enfoques que un niño puede emplear para alcanzar sus objetivos. Es esencial que el conocimiento se experimente de manera vivencial para que el aprendizaje sea significativo. Este enfoque coincide con la perspectiva de Dewey (2008), quien sostiene que el aprendizaje que se experimenta y se explora con el cuerpo adquiere un significado comprensible para los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje mediante la acción, es decir, la educación práctica, permite que el alumno internalice el conocimiento.

La práctica artística

La práctica pedagógica interdisciplinaria desarrollada en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, en la Comuna 4 de Medellín, se llevó a cabo con estudiantes de cuarto y quinto de primaria. A través de juegos plásticos, musicales y corporales, esta experiencia dejó una huella significativa no solo en los niños, sino también en los profesores y administradores escolares.

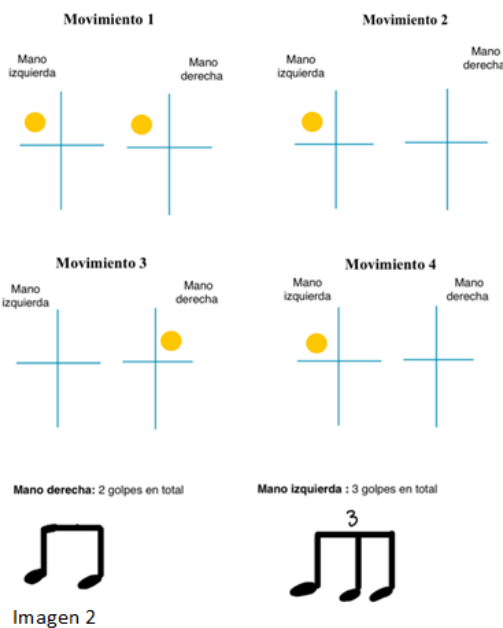
El potencial del cuerpo en el proceso de aprendizaje se evidencia

claramente en una clase con estudiantes sordos dentro de un contexto escolar. Durante esta sesión, se trabajó el ritmo tres contra dos (Imagen 1.), considerando un ritmo de cierta complejidad. Sin embargo, el concepto fue introducido a través de la imitación, utilizando gestos amplios de las manos. La profesora se ubicó frente a los estudiantes, quienes imitaban sus movimientos con atención.



Aquellos estudiantes que encontraban dificultades para comprender el ritmo recibieron la guía de la profesora, quien marcaba el mismo ritmo sobre sus hombros mientras ellos intentaban replicarlo con sus manos sobre una mesa. Además, se empleó una estrategia de descomposición del ritmo a partir de los movimientos, utilizando un recurso previamente trabajado en clases anteriores (Imagen 2). Esta técnica consiste en dibujar dos cuadrantes por movimiento: uno asociado a la mano derecha y otro a la izquierda. Cada cuadrante representa la cantidad de golpes que se deben dar con cada mano, permitiendo observar si

coinciden en algún momento.



A través de diversas formas de percepción corporal, como la imitación, el tacto y la visión, los estudiantes lograron entender y asimilar el ritmo enseñado. Con el transcurso de cada sesión, mostraban entusiasmo por participar en la práctica y un gran interés por mejorar su velocidad y precisión. Además, compartían con orgullo sus avances en la ejecución del ritmo durante la clase.

La experiencia con la rítmica no solo ha sido importante en la formación musical de los niños, sino también en la didáctica del docente. En su exploración con el ritmo 3-2, este describe y revela la infinidad de posibilidades creativas que pueden surgir en un

proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en contextos de educación formal, no formal e informal. A través de las prácticas rítmicas, los niños logran dimensionar sus capacidades cognitivas y corporales en un juego mimético y creativo con la música.

Las prácticas artísticas, impregnadas por el cuerpo, experimentan una metamorfosis que las lleva a transitar un camino donde los nuevos conocimientos resaltan la singularidad de cada estudiante. “Los efectos educativos son siempre singulares, afectan a cada una, a cada uno de una manera única e inédita, configurando así el escenario de lo nuevo, de lo por venir, de la diferencia irreductible” (Skliar, 2022, p. 20). Ejemplo de ello es el caso de tres estudiantes que participaron en la práctica pedagógica realizada en contextos escolares y no escolares:

- La primera estudiante, con discapacidad intelectual de moderada a severa, presentaba una expresividad facial limitada, según lo narrado por las maestras. No obstante, a lo largo de las prácticas, sonreía constantemente y participaba de manera activa en los diferentes momentos de cada encuentro.
- El segundo y el tercer estudiante, diagnosticados con

TDAH, se sumergieron en juegos creativos en los que cuerpo y mente armonizaban el conocimiento para comprender diferentes nociones musicales, como el timbre, el pulso, la velocidad y las dinámicas. Lo anterior sugiere que las estrategias de aprendizaje deben desarrollarse desde la singularidad, permitiendo que cada estudiante refleje sus propias posibilidades. En este sentido, la diversidad no debe ser vista como una barrera, sino como una oportunidad para crear nuevos caminos de exploración entre profesor y estudiante.

Hallazgos

Es crucial reflexionar sobre el enfoque que se adopta en la inclusión, ya que, si se centra únicamente en las diferencias, se corre el riesgo de alejarse de la riqueza inherente a la diversidad de cada individuo. En este sentido, resulta recomendable analizar cómo los estudiantes perciben el mundo que los rodea.

Temple Grandin (2022) destaca las diversas formas en que un individuo puede crear y almacenar recuerdos y aprendizajes a través de sus sentidos, sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal:

Animals live and think—through their senses. Without verbal language, they store memories of previous experiences as pictures, sounds, smells, tastes, or touch memories. Sensory-based thinking and memories are recollections of experiences without words. (pp 224-225)

El proceso de sensibilidad artística con los niños evidencia distintas maneras de apropiarse del aprendizaje cuando se participa tanto como observador como actor en las prácticas y juegos propuestos dentro y fuera del aula.

A menudo se asume que un estudiante que no participa activamente en el grupo no está aprendiendo lo que el profesor enseña. Sin embargo, dos casos observados en la práctica pedagógica contradicen esta idea:

- El primero es el caso de un estudiante diagnosticado con autismo y, el segundo, el de una estudiante sin ningún diagnóstico. Ambos se mantenían apartados del grupo, pero, sorprendentemente, el primero conocía las canciones trabajadas en clase. Su madre reveló que practicaba en casa y que, durante algunas clases, incluso seguía las actividades desde su mesa, cantando las

canciones en voz baja.

- La segunda estudiante mostraba inicialmente poco interés en participar y prefería realizar actividades individuales, pero, con el tiempo, decidió unirse al grupo. Inesperadamente, conocía la historia y las canciones trabajadas en clases anteriores.



Imagen 3

Estos casos demuestran, una vez más, que los procesos y ritmos de aprendizaje son singulares, particulares e incomparables en cada niño.

En otra práctica artística interdisciplinaria con estudiantes sordos, surgieron diversas reacciones. Para ellos, la música resultaba inusual y no estaba claro si sería relevante. Sin embargo, una experiencia significati-

va fue la creación de un osciloscopio casero³, que les permitió visualizar sus voces. Siguiendo instrucciones, intentaban imitar sonidos como el ladrido de un perro o el rugido de un león, observando cómo sus intentos se reflejaban en formas y colores (Imagen 3).

Este ejercicio demuestra la capacidad de los estudiantes para interpretar el mundo y expresarse de manera singular, lo que nos remite al concepto de expresión corporal como un factor clave en el desarrollo integral del niño. Dicha expresión involucra aspectos intelectuales, sociales, emocionales y corporales en espacios donde el infante puede experimentar, crear, expresar y comunicarse a través de su cuerpo (Stokoe & Harf, 1986). Esta perspectiva resalta cómo las experiencias sensoriales y motoras influyen en la forma en que las personas perciben y comprenden el mundo que les rodea, estableciendo una estrecha conexión entre el cuerpo y el proceso de aprendizaje desde la cognición corporeizada.

En una de las prácticas realizadas en clase, se abordó el concepto de pulso a partir de la historia de un grillo como

personaje principal. Los estudiantes siguieron una serie de instrucciones y motivaciones mientras caminaban, corrían, saltaban o “volaban”, todo al compás del sonido de un instrumento. Algunas de estas instrucciones incluían caminar con un solo pie, avanzar sin mirar o utilizar solo un ojo, relatadas dentro de una historia improvisada. De esta manera, los participantes experimentaron el pulso mediante movimientos naturales y con ciertas limitaciones, lo que les permitió encarnar el concepto de cognición corporeizada. Según Wright-Carr (2018):

La cognición corporeizada emerge de la interacción dinámica de los organismos biológicos con sus medios ambientes y que, en el caso de los seres humanos, estos ambientes incluyen una dimensión sociocultural, en la cual se tejen sistemas complejos de significados simbólicos y herramientas conceptuales que usamos en la percepción, la acción y el pensamiento en varias modalidades: visual, verbal, musical y matemático. (p. 79)-

Si bien la cognición corporeizada sostiene que nuestros procesos cognitivos están profundamente influenciados por el cuerpo y sus inter-

3 Osciloscopio: instrumento de medición electrónica para la visualización de señales eléctricas en un tiempo determinado. En el contexto de la práctica, este instrumento convierte el sonido en una señal luminosa, su forma varía según la altura (agudo o grave).

acciones con el entorno, esta se enlaza directamente con la percepción humana, la cual emana de la relación de los sentidos con el medio ambiente. **Montessori (1998)** destaca la importancia de crear un entorno especial para los niños, brindándoles la libertad necesaria para explorar y desarrollar plenamente sus capacidades en ambientes sensoriales, lo que favorece su proceso educativo. Asimismo, **Howard Gardner (1990)** sostiene que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando su educación artística está arraigada en la producción misma del arte, lo que permite un intercambio fluido entre diversas formas de conocimiento y una reflexión más amplia sobre su progreso.

En consecuencia, la educación musical abarca desde la simple percepción auditiva hasta la plena fusión del cuerpo y las emociones, dando lugar a una expresión artística interdisciplinaria, sensible e integral. Así, el arte se convierte en un espacio propicio para la diversidad, donde la diferencia se transforma y se valora, y donde se enaltece el encuentro con los otros (**Montessori, 2002**).

Consideraciones

Para contrarrestar la uniformidad

en la educación, es fundamental dedicar un espacio en el aula al intercambio y la expresión artística, donde la emoción derivada de este encuentro influya significativamente en el proceso de aprendizaje.

Esta concepción del arte y la educación se relaciona con la sensopercepción, que engloba tanto los sentidos externos como internos del cuerpo, incluidos los exteroceptivos, propioceptivos y kinestésicos, los cuales están vinculados con la percepción del movimiento (**Stokoe & Harf, 1986**). En el mismo sentido, la integración de diversos estímulos sensoriales, como parte del enfoque multimodal, no solo promueve el desarrollo cognitivo, sino que también da paso a las artes integradas. Este enfoque educativo incorpora la cognición corporeizada, la expresión corporal y la sensopercepción, permitiendo un aprendizaje integral que combina el cuerpo y la mente de manera sensible e inteligible (**Báez et al., 2015**). La educación multimodal integra múltiples estímulos sensoriales que contribuyen a la construcción de la congruencia cognitiva, subrayando la necesidad de generar entornos pedagógicos que consideren esta integración sensorial y reconozcan el papel fundamental del movimiento corporal

como una herramienta cognitiva (García Malbrán, 2011).

Lo mencionado está intrínsecamente ligado a la interdisciplinariedad. Según Arredondo (2023), esta ofrece nuevas perspectivas para el aprendizaje, la creatividad, el pensamiento y la representación artística, promoviendo interacciones personales y expresivas que enriquecen la experiencia educativa. Además, fomenta una mayor apertura hacia las diferencias de ideas y propuestas estéticas entre los estudiantes.

En este sentido, durante una de las prácticas pedagógicas con la población sorda, se exploró el concepto de altura a través de los colores, sabores y vibraciones. Se emplearon un cajón peruano, una guitarra, una flauta dulce y algunas frutas. Cada estudiante realizó asociaciones con elementos propios y cercanos, utilizando el olfato, el tacto, el gusto y la percepción sensorial. Algunas de las asociaciones que surgieron fueron la lluvia, las serpientes y los ladridos de perros.

La intervención artística en la Comuna 4 evidencia que la práctica respaldada por el juego creativo fomenta la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, la expresión, el desarrollo corporal y cognitivo en niños con capacidades diversas. Esta intervención

amplía el horizonte de la música, favoreciendo un desarrollo integral que abarca aspectos sociales y comunicativos en entornos educativos interdisciplinarios. Los niños exploran, crean y comunican a través de diversas formas artísticas, mientras que el juego creativo sirve como piedra angular en la educación musical interdisciplinaria. En este contexto, se incluyen procesos creativos, la apreciación de las artes y su impacto cultural.

Concebir el juego como un espacio en el que se generan experiencias sociales y de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la personalidad invita a reflexionar sobre estrategias que fortalezcan la convivencia, la interacción y el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad. Estos valores son esenciales para ser parte activa de un contexto social en el que puedan aportar y aprender desde la diversidad (Ramírez Martínez & Jaliri Castellón, 2021).

Es fundamental insistir en la importancia de la educación artística escolar en el desarrollo de la identidad y la confianza en las propias habilidades. Esto facilita la interacción de los estudiantes con su entorno y les permite participar plenamente en la sociedad. Como se ha argumentado en este texto,

la práctica artística proporciona un espacio de liberación en el que los estudiantes reconcilian su autopercepción, reconocen sus habilidades y singularidades y se comprenden como seres únicos, capaces de actuar desde sus diferencias. Dewey (2008) señala:

La conexión entre un medio y un acto de expresión es intrínseca... Se hace medio cuando se emplea teniendo en cuenta su lugar y papel, sus relaciones con una situación que lo incluye, como los sonidos se hacen música cuando se ordenan en una melodía. Los mismos sonidos pueden ser lanzados en conexión con una actitud de alegría, de sorpresa, de melancolía, y ser la salida natural de sentimientos particulares. Son *expresivos* de una de estas emociones cuando otros sonidos son el medio en que una de ellas se produce. (p.73)

Desde la diversidad para hacer música hasta el silencio y el aislamiento como espacios de aprendizaje; desde la oscuridad de la voz hasta la manifestación de colores y formas en esta, cada experiencia trasciende para componer una nueva visión del mundo en cada participante.

A pesar de la importancia de la

educación artística, el entorno de las prácticas escolares está permeado por el discurso de inclusión. El esfuerzo por no marginar al otro es una constante en el pensamiento expresivo, educativo y curricular. Sin embargo, la diversidad sostenida únicamente en la inclusión resulta insuficiente, pues la educación inclusiva tiende a centrarse en las diferencias, generando una segmentación involuntaria en su intento por construir inclusión a partir de la igualdad. Esto da lugar a la agrupación de estudiantes en grupos con características similares, lo que paradójicamente crea barreras entre las diversidades.

Un ejemplo de esto se encuentra en los imaginarios educativos, donde se considera poco viable la convivencia entre personas sordas y ciegas debido a las dificultades comunicativas que surgen desde el pensamiento social convencional. Sin embargo, eventos extraordinarios, como el encuentro entre dos estudiantes con estas condiciones, quienes hallaron una vía de comunicación a través del tacto, desafían estos preconceptos y llevan a reflexionar sobre la importancia de no limitar la inclusión a categorías preestablecidas ¿Se piensa en la inclusión para favorecer el proceso educativo de la diversidad o se contempla la diversidad para

facilitar el proceso de educación? Skliar (2022) responde:

La educación con desconocidos, donde se mira al otro sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, escribe. (p.25)

¿Es el juego-arte un camino para que los niños expresen emociones, aprendan a sentir al otro y creen nuevas formas de ver y percibir el mundo? Estas prácticas brindaron a los estudiantes la oportunidad de contar sus propias historias. Esto se evidenció en una actividad en la que los estudiantes sordos experimentaron la libertad a través de un ejercicio colaborativo: la creación de un balón de papel, que luego debían lanzar acompañado de un grito. Este acto permitió que muchos de los participantes se liberaran y se expresaran de manera auténtica.

Las prácticas pedagógicas analizadas en este artículo han dejado una huella profunda en los niños, manifestada en sus cambios expresivos y comunicativos, así como en una reconciliación con sus capacidades y limitaciones

artísticas. Las nuevas formas de sensibilización en la educación artística dentro de diversos espacios educativos llevan a los docentes a plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué elementos son necesarios en la educación para transformar la comprensión y aplicación de las capacidades diversas en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares?

Los niños que participan en espacios de imitación, exploración y creación artística fortalecen su percepción personal, enfrentan nuevos desafíos y trascienden el miedo a lo desconocido y a los otros.

Referencias bibliográficas

- Arredondo Marín, C. H. (19 de abril de 2023). Seminario de las artes: *Divertimento académico con las artes* [Seminario]. Auditorio Harold Martina. Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.
- Báez, T., Benavente, J., & Miranda, L. (2015). Artes integradas: una propuesta de trabajo desde los sentidos y los significados de la infancia. *Revista Docencia*,

20(57), 72-81.

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Ediciones Pirámide.

Blanco, O., Díaz L., Cárdenas, M. (2011). El método científico y la interdisciplinariedad en el abordaje del Análisis de la Situación de Salud. *Revista Educación Médica Superior*, 25(2), 29-39.

Cáceres Rodríguez, C. (2020). Discapacidad, diversidad y derechos humanos: apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Atlántida*, 11, pp. 9-25. doi:<https://doi.org/10.25145/j.atlantid.20.11.01>

Carrillo Vargas, C. M., y Moscoso Jurado, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908

Dalcroze, E. J. (1930). *Eurythmics art and education*. LONDON: London chatto windus

David Charles, W. C. (2018). La cien-

cia cognitiva corporeizada: Una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 6(16), 81-96.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós.

García Malbrán, E. (2011). Proyectos multimodales. En A. Giráldez, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (págs. 85-102). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. (F. Meler-Orti, Trad.). Paidós. https://www.academia.edu/44980729/Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_y_Desarrollo_Humano_Howard_Gardner

Graetzer, G. (1961). *Introducción a la práctica del Orff Schulwerk*. Barry.

- Montessori, M. (1998). *Educar para un nuevo mundo*. Errepar.
- Montessori, M. (2002). *El Método Montessori*. Dover Publications.
- Moreano, D. (2016). Los beneficios del juego para el desarrollo en los niños. *Revista Para el Aula-IDEA*, (19), 11-12.
- Pereyra, C. (2021). Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niñas/os en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa. (pp. 211-238). Obtenido de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11537/1/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Ramírez Martínez, I. F., & Jaliri Castellón, C. K. (2021). Accesibilidad y discapacidad en espacios recreativos.
- Skliar, C. (2022). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/perfiles.
- Stokoe, P., y Harf, R. (1986). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. PAIDOS.
- Temple Grandin, M. (2022). *Visual Thinking*. Penguin Random House.
- Wright-Carr, D. C. (2018). La ciencia cognitiva corporeizada: una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. *Entre ciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 79-74.