

Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el diseño.

Itzel Santiago Cortés, Pedro Augusto Cruz Rodríguez.

Cita:

Itzel Santiago Cortés, Pedro Augusto Cruz Rodríguez (2018). *Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el diseño*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 199-219.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/81p>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Revisión. Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.199-219

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 26 de diciembre, 2017

Fecha primera revisión: 18 de enero, 2018

Fecha segunda revisión: 20 de febrero, 2018

Fecha de aceptación: 02 de marzo, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el diseño

Mg. Itzel Santiago Cortés

Facultad de Música. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Magíster y Licenciada en Música-Pian UNAM.

E-mail: Itzel.santiago55@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6569-4056>

Mg. Pedro Augusto Cruz Rodríguez

Facultad de Medicina. Universidad de Colombia. Colombia.

Magíster y Diseñador Gráfico e Industrial, Universidad de Colombia. Colombia.

E-mail: pcruzz@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-4440-4520>

Resumen

Construimos el mundo de la normalidad, pretendemos ser estándar de lo común. Especulamos en lo que las personas llamadas comunes hacen, piensan, aprenden o consumen. Medimos su inteligencia, modelamos pesos y medidas, impulso sexual, creatividad y abarcamos desde lo subnormal hasta lo sobre normal, patologizamos hasta la academia. Consumimos una cotidiana

ración de cuerpo para sentirnos creativos y vivos. El objetivo de este escrito es reflexionar en torno al valor que se le ha dado a la diversidad corporal desde profesiones creativas como la música y el diseño, así como sobre los discursos y actores que los pronuncian y validan. Dichas reflexiones surgen a partir de los diálogos y conversaciones cordiales sobre Las diferentes caras de la discapacidad, producto de nuestra experiencia como investigadores en la temática y como profesionistas de estas disciplinas. El trabajo se ha construido mediante el análisis crítico y revisión de algunos referentes clave, para articularlo con dichas experiencias, proponiendo un espacio de conversación.

Palabras clave: *corporalidad, identidad, pedagogía, diseño, música.*

Dialogues about the body from the sound and the designo

Abstract

We build the world of normality, we pretend to be standard of the common. We speculate on what ordinary people do, think, learn, or consume. We measure their intelligence, we model weights and measures, sexual impulse, creativity and we cover from the subnormal to the normal, we pathologize to the academy. The aim of this paper is to reflect on the value that has been given to bodily diversity from creative professions such as music and design, as well as the discourses and actors that pronounce and validate them. These reflections arise from dialogues and cordial conversations about the different faces of disability, product of our experience as researchers in the subject and as professionals of these disciplines. The work has been built through the critical analysis and review of some key references, to articulate it with these experiences, proposing a space for conversation.

Keywords: *corporality, identity, pedagogy, designo, music.*

Introducción

Durante mucho tiempo, la noción de lo que hoy llamamos discapacidad se ha concebido como un daño o afección que se da a nivel psíquico, físico y social, cuyo peso del estigma ha recaído principalmente en la persona poseedora de un cuerpo diferente al resto del promedio. Turner (1989) definía la afección, por una parte, como *“un mal funcionamiento orgánico, no voluntario, del organismo humano, que constituye el objeto de estudio de expertos técnicos competentes llamados médicos, en donde este mal funcionamiento no alcanza un mínimo de aceptabilidad social”* (p.14), desde una perspectiva médica, de modo que es un acontecimiento que viene del exterior y sobre el cual no se tiene control. Sin embargo, las afecciones no actúan únicamente desde la parte biológica o fisiológica, sino que también puede producirse como una práctica social cuando se carga de significados que llegan a formar parte de una personalidad dada.

Así pues, la afección está sujeta a procesos históricos, sociales y culturales, tal y como sucede en el campo de la discapacidad, donde, aunque existe una base somática concreta, el significado, la representación y el tratamiento de la diversidad morfológica, la capacidad y el comportamiento humano dependen de dichas condiciones. En este sentido, la diversidad corporal se ha valorado bajo los parámetros, primero, del cuerpo ideal, luego normal y, no ha sido hasta las últimas décadas que se ha argumentado en favor de las diferencias corporales a partir del modelo social de la discapacidad, donde es la sociedad la que determina dicho valor, la posición que ocupan determinados cuerpos mientras que otros son excluidos.

Si bien a través de la interdisciplinariedad se han ampliado las perspectivas sobre la discapacidad, abordada desde otros campos como las Ciencias Sociales y vinculada a temas como los derechos humanos, los Estudios de Género, la Justicia Social, entre otros, en América Latina los estudios sobre este campo aún están poco presentes en el área de las humanidades. Por citar un ejemplo, de acuerdo con The Modern Language Association (citado en Antebi y Jorgensen, 2015) en el 2013 solo se identificaron 12 investigaciones latinoamericanas en el área del cine y la literatura de una lista de 579 entradas bajo el tópico de *Disability Studies*.

Pero surgen dudas como ¿qué valor se le ha dado a la diversidad corporal desde profesiones creativas como la música y el diseño?, ¿desde qué discursos y quiénes los pronuncian? El objetivo de este escrito es reflexionar en torno a estas interrogantes, a partir de los diálogos y conversaciones cordiales sobre las diferentes caras de la discapacidad, producto de nuestra experiencia como investigadores en la temática y como profesionistas de estas disciplinas donde la discapacidad ha atravesado nuestras vidas de forma directa (por estar en esta situación) y rutas profesionales, cuya inquietud ha sido compartir las experiencias del diario vivir de las poblaciones en dicha condición. De modo que, el trabajo se ha construido mediante el análisis crítico y revisión de algunos referentes clave, para articularlo con estas experiencias, proponiendo un espacio de conversación (poco común, pero muy necesario en el ámbito académico) entre los autores, para apropiarnos de las palabras, sin tomar prestada lo que Skliar (2015) denominaría una lengua artificial.

Desde dónde partir

Para iniciar esta conversación es necesario describir de manera muy general el contexto específico del cual partimos. Éste se sitúa en México y Colombia y para hacer un primer análisis, nos centraremos en el tratamiento de las diferencias corporales dentro del ámbito educativo y particularmente en áreas como la música y el diseño. En este sentido, si bien en la actualidad se habla de una educación inclusiva y de un aumento de población en condición de discapacidad (PCD) dentro de aulas y espacios comunes, tenemos presentes evidencias tanto académicas (esto se ha abordado de manera más amplia en Santiago y Cruz, 2017) como gubernamentales (de acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2015 y el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2016) de que esto sucede dentro de la educación básica, donde está alcanzando una cobertura universalizante y progresiva, pero en la educación media superior y superior la cobertura es baja y existe una distribución inequitativa de los beneficios de los sistemas educativos y en los procesos culturales y de creatividad, particularmente en las artes.

De modo que Esto toma un tono más acentuado desde la voz de aquellos que habitan la diferencia corporal y de la estandarizada y universalizante solicitud para el ingreso o tránsito en la experiencia académica dentro de las licenciaturas, resultado de las desigualdades en los niveles de vida de su población y de los capitales culturales vinculados. Por citar sólo un ejemplo de lo anterior, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2015), en México sólo el 5.7% de PCD que asiste a la escuela reportó haber cursado estudios de nivel superior, incluidos los de licenciatura, profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado, evidenciando que la deserción escolar va creciendo conforme aumenta el nivel educativo.

Asimismo, basta dar una rápida mirada a la producción e interpretación en torno al cuerpo fisiológico del artista o creador, para notar que los programas pedagógicos tienen un fuerte peso desde lo preventivo y terapéutico, particularmente para los cuerpos divergentes (herencia del llamado modelo 'médico de la discapacidad'), como sobre esto último plantearían entre líneas Valls y Vilanou (2009) en su ensayo *Discapacidad y trascendencia: la pedagogía terapéutica de Miguel Meler*. En realidad, históricamente hablando, hubo que esperar al primer tercio del siglo XX para que la extensión casi universal de la escolarización sacara a la luz la 'problemática de la infancia discapacitada' que obtuvo la atención de médicos-pedagogos como María Montessori y Ovidio Decroly, quienes se acercaron al mundo de los "*disminuidos para obtener informaciones (a modo de rareza al presentar unos procesos de aprendizaje más lentos) que posteriormente podían aplicarse al resto de la infancia*" (Valls y Vilanou, 2009, p.703).

Pero el tratamiento del cuerpo diferente desde lo terapéutico y preventivo se replica no solo en el campo de la infancia, sino en el de los adultos involucrados en la práctica musical, proyectual y creativa, concepción que se integra en su formación pedagógica. En esta línea y de acuerdo con nuestra experiencia formativa como profesionistas, en el ámbito del diseño y la música proponemos para nuestro diálogo tres etapas en las que puede dividirse dicha formación para los estudiantes de estas áreas. Estas etapas son guiadas por modelos didácticos específicos, es decir, "*las herramientas que utilizan los profesores e investigadores para avanzar en su labor de construcción de un cuerpo de conocimiento en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje*" (Pont, s/f, p.15), las cuales se describen a continuación:

La primera sigue un 'modelo de entrenamiento' para preparar física y psíquicamente al estudiante (Músico, diseñador, literato, realizador audio visual y todo aquel que pertenezca a la plasticidad creativa) para soportar la tensión que implica crear e interpretar. Busca fortalecer y relajar la plasticidad cognitiva y los miembros del cuerpo, desarrollar la coordinación de los movimientos con la mente e ideas, en otras palabras, corrige el porte y las posturas emocionales.

La segunda, es un 'modelo de vida' que ofrece un prospectivo esquema de trabajo razonable para el formado y una óptima organización de las horas de reposo del cuerpo, enseñando a los creativos estudiantes a usar sus recursos naturales para el 'rediseño de su ambiente' (por ejemplo, atmósfera fresca, conducta adecuada, espacios cómodos y un estilo de vida hegemónico) junto con una 'nutrición intelectual y física adecuada', propio del pensamiento médico.

Y la tercera parte del vínculo experiencial del cuerpo se da desde el “modelo anatómico” (con un fuerte acento fisiológico y una visión totalizada médica), a la vez que se descifran las capacidades de sus corporalidades y se proporciona información de los riesgos del ejercicio profesional y la ética propia de la acción del oficio, los métodos correctos de la práctica y la praxis, la manera de sobrellevar el estrés laboral, la prevención de los múltiples cansancios, la tensión y una estabilidad psíquica corporizada.

Ahora bien, la relación entre el cuerpo del artista y sus afecciones también ha sido estudiada a lo largo de la historia. Un primer referente es el que trata de las consecuencias experienciales del cuerpo. En este sentido, el tema de las “molestias” de los artesanos es abordado por Bernardino Ramazzini en 1700, en su tratado *De Morbis Artificum Diatriba o* Discurso de las enfermedades de los artesanos (referido por Haltschuler, 2005: 938), desde sus oficios. Esta disertación habla de los peligros para la salud por la conformación de los objetos, el polvo, los metales, los movimientos repetitivos, las posturas desiguales y otros agentes causativos de situaciones inapropiadas, consecuencia del uso, encontradas en los trabajadores de por lo menos 52 ocupaciones y dentro de ellas los artistas y artesanos.

Lo anterior nos muestra que estas tensiones siempre han sido discutidas, es decir, cómo el cuerpo, sus afecciones y la forma en que se modelan los espacios y objetos han sido en pos del valor del acto creativo y no del actor. Así, las creaciones de los objetos profesionales del uso cotidiano no se han desarrollado ni proyectado desde la voz de las personas con diferentes percepciones corpóreas de su entorno. Esto se denota con mayor énfasis en quienes abordan la música (como referente), pues los instrumentos musicales continuaron diseñándose y desarrollándose en favor del sonido y no del cuerpo del intérprete.

Recordemos el caso particular de Robert Schumann (1810-1859), músico alemán que desde infante mostró su creatividad musical componiendo sus nacientes obras con tan sólo siete años. Éste endiosaba la ejecución de los más famosos intérpretes de su tiempo, como Paganini y Liszt y deseaba ser un virtuoso como ellos, pero a partir del día en que tomó conciencia de que no podría volver a mover los dedos de su mano derecha (la medicina lo dictaminó ‘minusválido’ y su oficio poco práctico para este nuevo cuerpo atrofiado), esta nueva situación corpórea lo motivó en el empeño de perfeccionar su técnica de teclado. Schumann tenía un talento indiscutible como pianista, sin embargo, le parecía insuficiente en una época donde la Revolución Industrial facilitó el diseño, la producción y la transformación de los instrumentos musicales, cuyas características sonoras y de construcción propiciaron el desarrollo de una nueva técnica para componer e interpretar, en la que destacó el virtuosismo en todos los instrumentos, pero particularmente el piano alcanzó gran popularidad y desarrollo técnico en este periodo. Así, la voluntad de este músico para progresar en la ejecución del piano fue tan intensa que se obligaba a ensayar durante horas y horas mecánicas y rutinarios ejercicios, tal como sus maestros le enseñaron porque eran su modelo a seguir. Pero aquel ejercicio intensivo no funcionó como él deseaba, por lo que se hizo construir un teclado portátil que le permitiera ensayar continuamente.

En 1832 presenta los primeros síntomas de la lesión mencionada, como lo manifiesta en una de las cartas dirigidas a su madre: *“Toda la casa parece una botica. Me siento ansioso por mi mano, pero postergo deliberadamente la consulta a un anatomista, porque temía una operación... es decir, porque pensaba que me diría que el daño no tenía remedio”* (citada en Monzón, 2017, p.35). Las

hipótesis sobre las causas difieren, pero la más fiable es que “*para adquirir mayor independencia en los dedos, se inutilizó el [dedo] medio de la mano derecha mediante una ligadura*” (García, 1983, p.40); es decir que retenía este dedo ejercitando los demás continuamente y durante varias horas para conseguir dicho fin. Esto es un claro ejemplo de que aún con una técnica adecuada, un ajuste razonable y un determinado método pedagógico no fue suficiente, pero es de destacar que triunfó como compositor con su nuevo cuerpo Sentipensante.

Hasta aquí podemos observar que, por un lado, dentro de la formación pedagógica artística se denota una mención particular de lo corpóreo y por otro lado, se observa el uso de los instrumentos solo como eso, ‘instrumentos’ de control de la sociedad de aprendizaje y de las profesiones, donde se manifiesta un hecho silenciado: las profesiones creativas hasta hace muy poco no se preocupaban por desarrollar sus objetos desde el uso o desde las diferencias, se hace desde la estandarización, desde lo seriado y desde lo universalizante, lo cual no da cabida a los cuerpos diferentes.

Ello responde a la experiencia de la modernidad, que, de acuerdo con García (1991) se concentra en tres fenómenos: la industrialización, el urbanismo y la actual exposición a los medios de comunicación masivos sociales, todos ellos coherentes con el consumo y mayormente anclado en los modelos del capitalismo cognitivo. Las urbes proporcionan un amplio espectro para crear nuevas experiencias de vida, e inclusive permean la utopía de una ‘vida moderna inclusiva’, desde los procesos tecno innovadores de la revolución industrial hasta la visión posmodernista del derecho como sujetos de derecho; todo esto articula el deseo sugestionado por las ofertas de nuevos productos académicos para todos, nuevas relaciones sociales efímeras, la mitificación de la recuperación de una identidad ‘no discapacitada’ y la experiencia desde la profesionalización, que son constantemente anunciadas por los medios de comunicación.

Esta modernidad corpórea se sitúa en la vida cotidiana a partir del bienestar de los que desarrollan su experiencia a través de los servicios académicos institucionales, bajo la promesa de su confort y estatus; es decir, el buen vivir que prometen. La modernidad y la modernización proponen la expectativa de autonomía individual que será lograda por medio del avance tecnocorpóreo y las posibilidades de la preventa del llamado poder de elección de cada individuo. Al mismo tiempo, se va desarrollando la vigilancia de estos sujetos con el propósito de responder al mercado local y al diplomático control del uso de los estudiantes a través de los objetos, que son diseñados para los llamados ‘ajustes razonables’, justificados en sus necesidades corpóreas y modelados bajo los parámetros corpomedicalizados para su uso en la vida cotidiana, sin dejar de lado que todo esto va acompañado por el peso mercantil del estímulo del “deseo” por poseerlos como objetos de status.

Desde la voz silenciada del artista hasta los humanos ajustados a los objetos

Los músicos (y muchos artistas) están expuestos a sufrir en algún momento de sus vidas problemas físicos relacionados con la extensión corpórea de su arte, con su instrumento, cuyo uso se encarna en su cuerpo. A esto debemos agregar el énfasis de una educación instrumentada mecanicista para y por el organismo, convirtiéndose en un cuerpo que está

sometido a repetitivas estructuras modulares, una entidad que está encarnada y encarna lo que rodea, un cuerpo-pensante que es omitido, silenciado, una antropo-masa como instrumento productor melódico (aun en clave artística), un cuerpo máquina y todas estas connotaciones que son producto del componente modernista social al que hoy asistimos desde las diferencias.

Las anteriores designaciones se han naturalizado sobre el cuerpo y permiten alejar al artista del acto de la creatividad desde sus sentipensante experiencia y, como profesionales de la atmósfera artística, actúan desde los requerimientos, necesidades y satisfactores de la sociedad (ejes del diseño occidental universalizado), transformando su esencia en un producto, en algo social capitalizable y cuantificable.

Por tanto, desde nuestros diálogos compartimos la aseveración de que *“somos cuerpo, que pensamos a través del cuerpo, es decir, que cuerpo y subjetividad son inseparables”* (Heredia, 2012, p.107). De modo que la llamada discapacidad supone cuerpos normalizados (entendido como un proceso de estandarización de la clasificación) y subjetividades que buscan equilibrios de poder, diferentes a los parámetros habituales de los que habitan su cuerpo, que lo sienten desde lo sensible y humano. Estos ‘cuerpos normalizados y subjetividades’ clasifican, cosifican, dan capacidades subjetivas otras y articulan de cierta manera generando mecanismos que tienden a negar la voz de la persona y relación saber-poder y poder-saber, tornándose determinante a la hora de validar estas voces silenciadas. Así, los cuerpos que cumplen con dichos parámetros inclusivos son considerados como seudonormalizados, porque ellos ingresan en la estandarización de un modelo pedagógico determinado, que es para el que usualmente se diseñan estas corporalidades artísticas.

Esta estandarización, junto a la norma también se refleja en el arte y en sus sujetos ‘sujetados’ (juego de palabras entendido como el Ser ligado a una estructura, a algo que lo contiene, que lo norma), en donde, por la naturaleza humana, la diferencia debería ser valorada y donde los cuerpos diferentes también plantean distintas formas de crear, enseñar y aprender. En este sentido un cuerpo que siente y piensa desde su percepción, la condición de discapacidad puede convertirse en un potenciador de la creatividad para generar diversas soluciones, mientras que el sujeto señalado por ser portador de un cuerpo visiblemente distinto se vuelve más consciente del cuidado, del pleno uso y aprovechamiento del mismo.

Esta intencionalidad del conocimiento frágil del cuerpo y el aliento que da vida al artista no muere en la espesura de la materialización del sueño de la profesionalización. Esta esencia personal tiene una extensión y anchura mayor que los horizontes que la circundan en la promesa de la inclusión como calidad de vida, atravesando la corporalidad de las cosas que alcanza y domina, porque las sobrepasa, al enfrentarlas cognoscentemente; más allá de ser los ajustes razonables para el uso cotidiano, son sus objetos personales encarnados con su esencia.

El favoritismo de estos ‘objetos’ del uso diario se constituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradójicamente, ésta alcanza en lo naturalizado de lo que aún no se objetivó: el alma artística. Por lo tanto, el objeto no es sólo objeto, sino que al mismo tiempo es problema, cuando lo que está enfrente se vuelve obstáculo e interrogación de la frustración del artista.

En la dialéctica (entendida como el conjunto de razonamientos y argumentaciones de un discurso y el modo de ordenarlos) constituyente de la razón del cuerpo-alma, el colosal régimen filosófico racionalista tiene un fuerte peso. La ‘razón geométrica’ es lo que está por detrás (como fundamento) del sujeto, puesto que éste no será sino pensamiento estructurado racionalmente (o desestructurado por la interferencia del cuerpo o de los sentidos), donde la posible meta es demostrar que la razón se basta a sí misma en sentido absoluto. De acuerdo con Toulmin, Rieke y Janik (1979) “el modelo de ‘racionalidad’ subyacente al programa filosófico de la modernidad descansaba, pues, en tres pilares: certeza, sistematicidad y tabula rasa (esto último en el sentido de partir radicalmente desde cero). Por tanto y partiendo de la interrogación de un cuerpo sujetado, un cuerpo rediseñable y materia bruta de formación nunca es una mera interpelación especulativa, está en el proceso de totalización de la conciencia del ser-cuerpo-alma, una simple incitación a integrar el todo, pero guardando la singularidad que fractura lo estandarizante de la universalización.

Para entender esto se debe razonar que el mundo es ceremonial y por eso, para este diálogo que surge desde el arte, es un acto vivo, es sobre todo una convocación a lo público del cuerpo donde esta totalización de los cuerpos diferentes se unifica en la creación desde estéticas y culturas también diferentes. Por tanto, la conciencia se constituye necesariamente como ‘co-conciencia’ de un mundo que es ajustado a otros cuerpos, y estos simultáneamente e implícitamente, son presentación y elaboración del mundo domesticado por los sentidos, un mundo de cuerpos otros, pero expuestos a la sociedad de consumo artístico.

Es en la coyuntura, la de confrontar el fin de la instrucción y modelación de la formación pedagógica bajo precio del mercado del arte, que la finalidad interpretativa y trascendental de la conciencia del ser-arte le permite volverse indefinidamente de sus horizontes profesionales, y al interior de esta experiencia vital, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerles y enclaustrarla. Esta emancipación por la fuerza de un empuje trascendental, puede retornar cavilosamente sobre estas circunstancias y períodos, para juzgarlos y juzgarse críticamente. Por esto estos cuerpos artísticos tienen la potencia de la crítica.

Por tanto, es de entender que la raíz de la objetivación es la ‘reflexividad desde las voces silenciadas’. Si la conciencia y reconocimiento se distancia del ámbito educativo y lo objetiva, es porque la intencionalidad trascendental impide su esencia reflexiva. Desde el primer momento de la constitución corpórea del artista con diferencias a otros, pero con potencia creativa, al objetivizar su mundo y vena artística originaria, ya es virtualmente reflexiva, se torna en presencia y distancia del mundo corpóreo: la distancia es la condición de la presencia plástica, el cuerpo se transforma en algo público.

En esa línea de sentido, meditación y naturaleza, subjetividad y objetividad no se puede separar, se oponen, implicándose dialécticamente. La reflexión crítica se suscita y se dialectiza en el centro de la ‘praxis’ constitutiva del mundo estético (proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida); reflexión que también es ‘praxis’. Pero ningún ente racionalizado cobra conciencia en particular de los demás y de lo público, junto a lo notorio desde el arte potenciado con un cuerpo diferente. Desde esta conciencia se constituye la corpórea cognición de su mundo (Gallagher y Zahavi, 2008) y no se encuentran en el vacío de

sí mismas, porque este conocimiento es siempre, de raíz, conciencia de la creación de comunidad de aprendizaje.

Su lugar de encuentro comunicativo es el espacio creativo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación con sus colegas corporales, menos entre cuerpos diferentes. Cada indivisible ser tendrá sus convenientes caminos de entrada en este mundo común de lo artístico, pero la convergencia de los propósitos que lo significan son la condición de posibilidad de las divergencias de los que se comunican. De no ser así, los caminos serían paralelos e intraspasables. Por tanto, el lenguaje del cuerpo desde el arte y sus instrumentos de comunicación ya no se estructura dentro de lo fenomenológico y la intersubjetividad de las culturas de los artistas es la progresiva concienciación en el cuerpo y su agencia.

Nos significamos en la oposición y en el complemento de la comunicación, única vía de choque para conciencias que se componen en la mundanidad de lo básico de ser. Somos diálogos creativos y en la intersubjetividad personal del monólogo, este en cuanto aislamiento, es la negación del hombre, es el cierre de la conciencia mientras que esta última es apertura.

Es por esto, que emerge una conciencia co-construida dentro de un diálogo que es conciencia y coincidencia del recorrido anteriormente analizado, se adentra en ese cuerpo modelado en la pedagogía artísticamente ajustada, adentrándose más en su mundo que, reflexivamente, se hace más lúcido y mediación de la inmediatez intersubjetiva de las conciencias de los que transitamos estos espacios académicos universalizados.

Conversaciones cordiales sobre el cuerpo desde lo propio

Todo esto nos lleva a plantear sobre el tablero de esta conversación, un principio básico en común desde la música y el diseño, con el común denominador de la plasticidad de la creación. Se trata de la obligación de establecer, antes de las acciones concretas contra las desigualdades, una coherencia corpórea desde el primer referente que es la voz Sentipensante de las personas que transitan, habitan y comparten la experiencia de una percepción personal de un cuerpo diferente (o lo llamado ‘inhabilitado en competencias corpóreas normalizadas’) y la búsqueda de un ajuste razonable para los currículos, siempre apoyado por la estética y funcionalidad del diseño. Así, para este espacio escritural decidimos conversar lo que acontece en la experiencia sobre el cuerpo atravesado por una condición de la llamada “discapacidad”, desde lo estético y desde la experiencia corpórea, desde lo sonoro y el diseño y el acto de la vida diaria.

De modo que, compartimos en este apartado una serie de narrativas, fruto del encuentro de procesos reflexivos mutuos que se llevaron a cabo al concatenar diálogos comunes nacidos de nuestras respectivas investigaciones realizadas en México y la República de Colombia, tituladas *El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Visual: Un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM* y *Los Lenguajes del Diseño en la Diferencia y la Inclusión*. Si bien dichas investigaciones han seguido distintas metodologías, para este escrito hemos partido de la indagación ‘disciplinada’ y auto reflexión de la práctica profesional, por lo que podríamos situarnos dentro de la investigación-

acción, que de acuerdo con varios autores (Lewin, 1946; Kemmis, 1984; Bartolomé, 1986; entre otros, citados por Murillo, Rodríguez, Erraíz, et al., 2010) ésta se caracteriza por ser participativa, colaborativa e interpretativa y vincula la investigación, la acción y la formación con el fin de mejorar la comprensión y práctica de una situación o problemática social.

Así, El interés por el ascenso, uso y difusión de estas posibles rutas de análisis, nos lleva a compartir estas dudas y reflexiones desde nuestra propia voz, apelando al lenguaje habitual, puesto que, como dirían ya otros autores al hablar de la educación, *“no asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente”* (Masschelein y Simons, 2014, p.7). Apelamos a favor de una conversación entre pares, porque concordamos con Duseel (2015, p. 19) en el decir que la conversación permite *“la duda, el detenerse, la lentitud, y a veces también, el riesgo”*, y porque finalmente *“es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico”*, añade la misma autora (Duseel, 2015, p.24). Damos pues, paso a esta conversación desde lo propio.

Pedro Cruz: Conversábamos hace poco sobre los hallazgos encontrados a partir de la reciente investigación que realizaste en la Facultad de Música perteneciente a la UNAM y me compartiste que es evidente la brecha que existe entre el marco legislativo mexicano que sustenta el ejercicio del derecho a la educación inclusiva y las prácticas del ámbito educativo en general. Así pues, me preguntaba ¿cómo se refleja esto en el diálogo de tus colegas y cuál es la sensación producida al ser parte de una forma de vida con experiencias artísticas tan diversas en un medio tan rígido?

Itzel Santiago: Diría que de manera general encontré una brecha entre lo teórico y lo práctico, como en todos lados. La teoría nos dice una cosa (lo que es la educación inclusiva, la manera en la que deberíamos cuidar nuestro cuerpo, el número de horas que como músicos deberíamos practicar, entre otras cosas), pero en la práctica no se lleva a cabo, ya sea por desconocimiento, por falta de condiciones que lo permitan, o por el contexto. La investigación a la que haces alusión se situó en una de las instituciones de formación musical más reconocidas a nivel nacional y de la que más estudiantes con discapacidad visual, entre los que me incluyo, han egresado.

Sin duda esto último da cuenta de cierta diversidad existente entre el sector estudiantil de dicha institución, no obstante, esta diversidad se ve sujeta a rigurosos requisitos de ingreso, permanencia y egreso, programas de enseñanza homogénea (cuando no se aplica un tratamiento diferenciado del proceso de enseñanza – aprendizaje), a la interpretación de un repertorio musical determinado y a un sistema educativo al que hay que ajustarse si se desea permanecer en él, entre otros factores. De modo que todos intentamos cumplir los estándares impuestos por la institución (más no por el arte o particularmente por la música) para entrar en la norma; pero alcanzar estos estándares se vuelve complejo para las personas en situación de discapacidad cuando la institución no ofrece las condiciones mínimas para atender las necesidades específicas de estos estudiantes. Por ello en la investigación partí del supuesto de que, dentro de la institución educativa, el docente es uno de los actores que facilita el proceso de inclusión de estos estudiantes a través de sus prácticas; para ello se utilizó la entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes y egresados con discapacidad visual y una encuesta

dirigida al profesorado de la Facultad de Música que habían tenido en su clase a estudiantes con esta característica en el nivel de licenciatura (Santiago, 2018).

Ciertamente, la encuesta aplicada a los docentes reveló que la mayoría tenía pocos conocimientos sobre la atención a estudiantes en situación de discapacidad y que desconocía la legislación nacional e internacional que protege y promueve los derechos de las personas en esta condición. Sin embargo, los docentes utilizaron estrategias y adaptaciones que permitieron a los estudiantes con discapacidad visual el curso de las asignaturas.

Y así como los docentes pueden facilitar estos procesos de enseñanza, aprendizaje e inclusión, también ejercen prácticas que discriminan, segregan y excluyen a los estudiantes que presentan cuerpos distintos y que plantean también formas distintas de enseñar y aprender, lo que va construyendo identidades vulneradas. Lo digo porque, de los dos estudiantes y cuatro egresados con discapacidad visual de la Facultad de Música entrevistados para la investigación, dos de ellos mencionaron que por lo menos un docente le negó la entrada a su clase a causa de su particularidad biológica visual; porque todos, de manera implícita o explícita dan a notar que hablaban con el docente antes de entrar a su asignatura para explicarle su condición y saber si podían ser parte de la clase, percibiendo este hecho como lo ‘normal’ en lugar de que lo natural sea ingresar a una clase sin tener que consultarle al docente; porque, aunque hay más estudiantes con otro tipo de discapacidades (cognitiva, motriz y auditiva) tomando un taller de musicoterapia dentro de la Facultad de Música, solamente los estudiantes con discapacidad visual han logrado estar dentro del sistema escolarizado de la institución y han llegado a la licenciatura.

En este mismo sentido, los prejuicios hacia las personas en condición de discapacidad son manifestados por los docentes al cuestionar la capacidad del alumno, quien debe validarla constantemente, tal como me lo manifestó un colega en entrevista, cuyo fragmento comparto:

[...] solamente tuve dos experiencias que yo no sé si es porque los profesores ya eran mayores, o sea ya eran grandes –pues podemos decir que ya casi tercera edad ¿no?– y que eso a lo mejor hacía que estuvieran un poco más cerrados ¿no? Negados a pensar que uno puede hacer las cosas. Y de entrada pues sí decían: “no sé cómo le vas a hacer”... “este... yo creo que no vas a poder”...- Pero pasado el tiempo... creo que los hice cambiar un poco de opinión con... con el trabajo ¿no? O sea, tratando de hacer el trabajo que pedían y creo que sí cambiaron un poco su manera de pensar (entrevistado C, estudiante de la Licenciatura en Música-piano de la UNAM, 8 de febrero de 2017).

Entonces observamos que, aunque la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos dice que las personas no deben quedar “*excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad*” (Naciones Unidas, 2006, p.19), en la realidad los estudiantes con esta característica son discriminados y excluidos dentro de la institución. Resulta evidente que el discurso de la inclusión no ha permeado con la suficiente fuerza como para verse reflejado en las prácticas, por el contrario, en el caso de la enseñanza musical, persiste arraigado un discurso que dicta lo que un llamado buen músico debe hacer para interpretar correctamente, las características físicas y cognitivas que debe tener, las habilidades que debe desarrollar, dejando fuera o relegando a aquel que no las alcance.

Por citar algunos ejemplos, estos discursos nos han dicho que el sentido vital del músico es el oído, siendo inconcebible o extraordinario (como el conocidísimo caso de Beethoven) que una persona con problemas auditivos interprete, cree, o disfrute la música. Basta revisar el plan de estudios de algunas instituciones de formación musical para notar que entre las asignaturas está la de Lectura a Primera Vista o alguna similar, indicando que ésta es una habilidad que el músico debe desarrollar. Incluso pareciera que es necesario tener ciertas características físicas para ejecutar un instrumento musical, siendo el ejecutante el que debe adaptarse a las características del instrumento; lo mismo sucede con el repertorio musical. Esto último incluso ha sido poco abordado entre las investigaciones basadas en el discurso de la inclusión, pues al revisar las fuentes que constituirían el estado de conocimiento de la investigación de la que hemos hablado, solamente un artículo (Abramo, 2012) hace referencia al hecho de que los instrumentos musicales no sean diseñados considerando a las personas con ‘impedimentos’ físicos, limitando su participación en la ejecución de la música; para minimizar o superar esta barrera el autor sugiere el uso de instrumentos modificados, implementar distintas formas de ejecutar el instrumento o seleccionar un repertorio (como el Concierto para la Mano Izquierda del compositor Maurice Ravel, dedicado a uno de sus amigos pianistas que había perdido la mano derecha durante la Primera guerra Mundial) que se adecúe a las características del intérprete.

Y ahora que hablamos del diseño de los objetos tomando en cuenta las características de los usuarios, me surge la duda de si desde el diseño universal se ha resuelto mejor este asunto al que me he referido, de acuerdo con tu experiencia profesional y con los resultados obtenidos a partir de los dos estudios de caso que realizaste para tu investigación en México y Colombia

P.C.: Podría responderte desde lo que encuentras en la academia y praxis del diseño. Más aun citando lo riguroso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), donde este término tomó peso al tornarse y mutar en una estrategia de acceso a las tecnologías, medios, recursos y políticas con un fin más tecnócrata y radicalizado, en pos de que todo lo que necesite ser ajustado razonablemente para las discriminadas poblaciones que siguen patologizadas (genómicamente y fenotípicamente), buscando uno de los ejes de las convenciones universales, que todos tengan acceso a la plena satisfacción de la vida.

Este paradigma del diseño es relativamente nuevo y ampliamente aceptado, gobierna sus operaciones desde la línea del desarrollo del producto y ambientes de acceso fácil y dentro de su diálogo está la gran dicotomía de que tiene que ser para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. Y ¿por qué decimos que es dicotómico? el pensar en universalización es pensar en estandarización, que lleva a la norma, y ésta a la normativa que es madre de la normalidad, lo cual por defecto excluye la diversidad, acorde a lo anormal. Y si fuera desde los cuerpos patologizados la discapacidad, entonces esta universalización excluye la diversidad, este análisis nos lanza a otra dicotomía: si existen los ajustes razonables ¿es porque se hacen las cosas desajustadamente e irracionalmente? Entonces ¿dónde queda lo racional de los procesos investigativos con los que se validan estos diseños, o es que se silencian otras partes como la voz de los que habitan el uso de estos instrumentos de uso cotidiano, como son los instrumentos musicales?

Para entender un poco más esto es necesario comprender que el concepto surge jovenmente de otros íconos y del ajuste de términos apropiados para su validación en la praxis como son: el diseño sin barreras (que promueve la disminución de los obstáculos para el acceso), del diseño accesible (el acceso igualitario para todos en todo) y de la tecnología asistida de apoyo (tecnodemocracia de la tecnología). La diferencia de estos conceptos radica en que el diseño universal promete alcanzar todos (y reafirmo todos) los aspectos de la accesibilidad y se dirige a todas las personas. Afirma resolver el “problema” con una ‘visión holista’, y parte de la representación de la ‘diversidad humana’. Todo esto suena bien hasta que entra este factor, el tener en cuenta la estadística, el presupuesto, control y la justificación, la manera en que se vende el ‘producto’ y la imagen de este ‘producto’ para que estos llamados productos universales, además de ser accesibles, puedan venderse y captar a todo el rango de consumidores posibles.

Reflexionando acerca desde tu punto de vista, donde dices que para minimizar o superar esta barrera el autor sugiere el uso de instrumentos modificados, implementar distintas formas de ejecutar el instrumento o seleccionar un repertorio (como el Concierto para la Mano Izquierda del compositor Maurice Ravel, dedicado a uno de sus amigos pianistas que había perdido la mano derecha durante la Primera guerra Mundial) que se adecúe a las características del intérprete... emergen dos afirmaciones personales:

La primera es claramente que, como lo indicas, éste músico no podía interpretar naturalizadamente, ni practicar normalizadamente lo que la educación universalizada encontró común para todos y que desde la capitalización de la academia se imparte; por tanto, hacer ajustes razonables siempre será costoso y no rentable para un mercado artístico a menos que entremos en el diálogo de lo público del cuerpo a partir de la fascinación de un cuerpo extraño haciendo cosas extraordinarias. Pero este diseño universal nunca podrá saldar su deuda del todo para todos o para la mayoría, ya que somos el fracturante *big bang* de la corpósfera de la diversidad, los que expresamos la Sentipensante alma por medio de la expresión plástica.

Como segundo punto, aunque el nacimiento de este ‘diseño’ se ubica cronológicamente desde la visión arquitectónica de los años 70 y 80, surge a partir del propósito de simplificar la acción de un representante general de los trabajos cotidianos mediante la ‘construcción’ de productos, ‘servicios’ y ‘entornos’ más sencillos de usar por todas las personas y sin esfuerzo alguno. Pero esto en la realidad hace referencia al hecho de que los instrumentos musicales no sean diseñados para ejecutarse a partir del usuario sino del instrumento comercializado y seleccionado para un repertorio muy específico; un instrumento con características diferentes solo entraría dentro de lo folclórico, que no encaja en la gran academia.

Estos procesos se dieron históricamente antes, desde la respuesta de la gran madre de los diseños, la escuela alemana de Bauhaus, respondiendo a las necesidades económicas y restrictivas que buscó minimizar costos, racionar materiales y simplificar procesos por medio del rescate del valor artesanal y estético de la simplificación de la forma, una estética de todos para todos, una masificación de consumo sin diferencias con un alto sentido inclusivo. Esto lo tomó el diseño universal, es una filosofía que sentó el precedente de pensar en la inclusión de minorías que nunca habían sido contempladas, elemento que de entrada es una articulación que visibiliza lo invisible, pero para comercializarlo.

Así se minimizan costos, todo esto descartando e invisibilizando la riqueza de la diversidad y la potencia de las diferencias, y prometiendo traer lo escondido hasta el momento, como fundamento del diseño, sin que esto se desligara de la posibilidad de un diseño particularizado, pero si discriminándolo por los costos sociales, estatales y personales. Todo se centra en los costos de la capitalizada sociedad.

Y por otro lado es claro que al intentar todos estos enfoques resultan ser totalizadores, no como sucede en los diálogos de las comunidades, compartidos y de cordialidad con otras iniciativas creativas. Así se adquirió un peso explícito y un discurso material específico de totalización homogeneizante, en tanto ya se demostró desde la voz de las personas que, como filosofía y respuesta institucionalizada que busca la ambiciosa “inclusión” de la totalidad de la población, siempre es excluyente, buscando satisfacer a un mercado empoderado y fabricado para este medio, que solo contempla la importancia de la gran escala. Cabe decir que los privilegios del cuerpo quedan evidenciados en la jerarquía que se establece en relación monetaria a los cuerpos desde y para los cuales se diseña por el sistema que solicita el ajuste razonable (como son la academia, el estado, el comercio, entre otros), desconociendo así la diversidad humana, dándole un carácter diferencial al ubicarlos de forma ‘*especial*’ y problematizando su vida emocional por la carga cognoscente de ser un cuerpo otro.

Estas dicotomías del acceso a todos los espacios terminan bajo regímenes colonizantes capitalizantes, validándose desde pseudo-enfoques de lo sustentable, sociales y humanizantes. Pero en realidad, lo más relevante que surge del reconocimiento de estos paradigmas, es que se forjan espacios emergentes de resignificación del objeto cotidiano con sus cuerpos y del quehacer del “diseño” como objeto de control de un sistema, donde los sujetos encuentran en la participación un camino al populismo peligroso del empoderamiento, junto al reconocimiento como seres que dan agencia de sus objetos.

I.S.: Siguiendo con esta idea, el discurso sobre las características que debe cubrir el músico para considerarse un buen intérprete es asimilado y reproducido por los mismos estudiantes, incluso por aquellos que se sitúan en una condición de discapacidad, ya que en este ámbito también se responde a lo que solicita el mercado y por tanto lo enseña la academia. En una de las entrevistas que formaron parte de la investigación que realicé, un colega cantante señaló como barrera de permanencia en la licenciatura las afecciones respiratorias que presenta constantemente; al ser cantante, esto ha afectado seriamente su desempeño vocal: (...) “Por ejemplo en el caso del canto, técnicamente se requiere mucho brillo –cosa que ya lo estoy logrando–, este... no enfermarse tanto [lo enfatiza al decirlo] porque eso sí... estar este... más que nada en la experiencia, adquiriendo experiencia se ve que... por ejemplo estarse cuidando y cosas así” (entrevistado B, estudiante de la Licenciatura en Música-Canto de la UNAM, 8 de febrero de 2017).

La inconclusión de sus frases deja entrever que no tener el ‘brillo’ en la voz esperado y enfermarse constantemente son factores que le producen incomodidad, preocupación y, probablemente, vergüenza. Esto es comprensible cuando un mito predominante sobre los cantantes es que entre más potente y brillante (palabra que merecería un análisis aparte al ser un sustantivo utilizado en los objetos y sumamente visual) sea la voz se considera mejor intérprete. Por otro lado, la voz refleja de forma evidente que es uno de los instrumentos que se produce desde dentro del cuerpo.

P.C.: totalmente de acuerdo con eso que afirmas, y más aún concuerdo con lo que finalizas (la Voz) es un instrumento que se produce desde el interior del cuerpo (para el cuerpo objetivizado), tiene la potencia de las diferencias de estos cuerpos otros. Allí me nacen dos inquietudes: ¿el modo en que algo adquiere sentido se enmarca en la relación agente/agenda? Es decir, un agente es incluido como un 'ente activo', lo que significa que lo que 'hace o que puede hacer' está ligado con su recurso básico, su Sentipensante creatividad; esto es, sus actos, que 'tienen objetivos vitales', o de un modo más preciso, se orientan hacia un innegable tipo de resultado que se torna su agenda. Así, por ejemplo, cuando observamos una sentipensante percusión de un cuerpo, la agenda consistía en 'lograr la identificación musical' de lo que allí estaba representado desde su inteligencia sonora, del mismo modo que la agenda que nos da era el 'resolver el acertijo de su vida como profesional' (Gabbay y Woods, 2002).

Esto nos lleva a otra afirmación a partir de la cual surge una pregunta que te planteo más adelante. Si algo artístico es una agenda, lo es para un agente de la plástica musical; por tanto, quiere decir que no hay agendas en sí mismas solas, sino que surgen en relación con sus agentes (de igual cualidad que sólo existen dificultades para diversas almas), y no existe algo que en sí mismo como objeto independiente se encuentre fuera de cualquier cosa (una estructura teórica, un interés interpretativo, un acto). Por tanto, un agente es una entidad con agencia, esto es, una entidad con capacidad para actuar y dar agencia a los objetos de uso cotidiano que los rodean.

Esto tiene como consecuencia que, en nuestro enfoque de diálogo, los signos y los objetos, no encarnan nada, ni ambicionan decir nada, ni tienen agencia, sino que somos los agentes los que hacemos que lleguen a 'significar' y que 'quieran decir' algo, porque 'significar' es una actividad propia y única humana, la actividad de dar sentido a algo desde su corposentido, y en tanto que actividad les da a estos objetos parte de esta vitalidad, la ha de realizar un agente encarnando su esencia. En los instrumentos, el sentido sónico u objetual es un sentido agentivamente atribuido, y en tanto que tal obedece a una agencia derivada del acto vital, es parte de la esencia plástica, que me genera una duda: tu como intérprete de piano y persona con una percepción corpórea del mundo propia de ti, ¿consideras que los instrumentos se impregnan de esa esencia agenciada de sus intérpretes, y podría decirse que dialogan entre ellos cuando son interpretados con la esencia de su agente musical? Es decir ¿los instrumentos son tan corporeizados que suenan con el alma, comunican el ser del artista al punto que crean diálogos entre ellos?

I.S.: Ahora que conversamos sobre todo esto, me viene a la mente aquella primera vez que entré a la Facultad de Música. AL pasar la puerta de la institución los sonidos de los instrumentos provienen de todos lados. A pesar de que todos los salones están recubiertos con materiales aislantes para que entre o salga el menor sonido, éste escapa por las ventanas abiertas, entremezclándose. Aquella primera vez me produjo una sensación curiosa; me parecía como si estuviera en un lugar donde mucha gente conversaba al mismo tiempo. Esa sensación cuando escuchas todo y nada a la vez, hasta que te centras en una voz o conversación específica, ya sea porque cierto diálogo llamó tu atención, o cierta voz te pareció interesante, agradable; entonces percibes los timbres de las voces, la intención, los matices del diálogo. Así sucede cuando un instrumento capta tu atención, ya sea por la melodía, por su timbre o por la conversación que parece desarrollarse entre dos o más instrumentos cuando se trata de una pieza orquestal o de música de cámara.

Pero detrás de estos instrumentos, indudablemente está el intérprete, quien deja de ser un mero ejecutante de las obras musicales, cuando imprime en ellas su personalidad, su empatía con la obra, su estado de ánimo y va más allá de lo que dice la partitura (cuando la hay), todo ello a través del instrumento. Éste se vuelve medio de expresión y parte del cuerpo, pues al ejecutarlo no sólo interviene una parte física corporal evidente cuando colocamos los dedos de cierta forma, o cuando producimos un sonido con determinada fuerza, sino que va implícita nuestra personalidad, cuando preferimos interpretar determinado repertorio sobre otro, o cuando la misma pieza es interpretada de diferentes maneras según el intérprete o su estado anímico.

Tan parte de nosotros es nuestro instrumento musical, que lo nombramos como parte de las características constitutivas de nuestra identidad individual. Recordemos que la identidad, tanto colectiva como individual, se construye a partir de la interacción social, en donde se da la distinción y reconocimiento del sujeto. Como precisa Giménez,

[...] como individuo no sólo soy distinto por definición de todos los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individual, sino que, además, me distingo cualitativamente, porque, por ejemplo, desempeño una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), porque pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable, también conocida, reconocida e incluso apreciada por quienes dicen conocerme íntimamente (2005, p.20).

Muestra de esto es que entre músicos (aunque no es propio de este ámbito) es común referirnos a una persona a partir de su nombre, precisando su identidad por el instrumento que ejecuta; es decir, alguien se puede referir a mí como 'Itzel, la pianista', a otro colega como 'Alan, el cantante', por citar algunos ejemplos. Algo similar sucede con los instrumentos de uso que también distinguen a las personas con cuerpos diferentes a los habituales, como el caso del bastón blanco o la silla de ruedas. Al igual que los instrumentos musicales, éstos se vuelven tan parte y extensión de nuestro cuerpo que intervienen en la construcción de nuestra identidad.

Pero a partir de estos últimos se puede configurar una 'identidad etiquetada' (Jiménez, 2005, p.20), cuando se vuelven parte de los estereotipos y prejuicios sociales al asociarlos con la falta o la pérdida, señalando a ese cuerpo otro, distinto al habitual. Es aquí donde cobra sentido el cuerpo público del que se ha hablado antes, cuando un objeto de uso da mayor identidad a la persona que sus demás características. Así pues, el cuerpo se vuelve público por ser diferente y los objetos de uso también identifican a ese cuerpo, suscitando la mirada y curiosidad de los demás. Contrariamente, el instrumento musical es esa voz que nos permitirá comunicar algo en determinado momento y que nos dará identidad al formar parte de una conversación (obra) musical. En este contexto, el cuerpo se vuelve público, ya no por una característica particular, ni un instrumento de uso que lo distinga, sino que es público por elección, por la particular naturaleza de la música, al compartir una comunicación ante otros de manera pública.

Conclusiones

A lo largo de este escrito hemos abordado la concepción y el tratamiento de las diferencias corporales del artista dentro de dos disciplinas específicas particulares como son la música y el diseño, a partir de un breve recorrido histórico sobre las afecciones del cuerpo y el contexto particular en el que nos hemos situado. Asimismo, hemos identificado tres etapas que caracterizan la formación artística pedagógica en estas dos áreas, donde, de manera general, la prevención y la perspectiva médica tiene un peso importante en el asunto de la corporalidad y particularmente la visión del modelo médico de la discapacidad ha influido fuertemente en la concepción de los cuerpos diferentes dentro de este ámbito.

Recordemos que desde esta perspectiva la discapacidad es entendida como una enfermedad, donde el objetivo principal es la curación mediante distintos métodos y técnicas terapéuticas; la cura es delegada al profesional de la salud física o mental y determinadas instituciones se convierten en espacios destinados a la rehabilitación o a la reclusión de aquellos pacientes que se considera que no tienen cura. De modo que en este modelo se considera que las causas científicas dan origen a la discapacidad y las personas son útiles en la medida en que sean rehabilitadas física, psíquica, mental o sensorialmente; por lo que el fin principal es, de acuerdo con Palacios (2008) *“normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa”* (p.26).

Así pues, observamos que el discurso médico de principios de siglo XX que ha establecido la diferenciación básica entre un sujeto ‘normal’ y uno ‘anormal’, sigue fuertemente arraigado en los discursos y prácticas escolares y artísticas, donde, por cierto, se observa que el discurso de la educación inclusiva no ha permeado, puesto que pocas personas en situación de discapacidad acceden a la educación superior y mucho menos se sabe cuántas están dentro de las disciplinas artísticas, mientras que los objetos e instrumentos de uso se siguen diseñando sin tomar en cuenta las diferencias corporales. Lo que nos deja con la idea de que realmente en la formación artística para la población en discapacidad se modela al cuerpo desde lo biológico y se toma como una cifra estadística, todo desde un enfoque de derechos.

Así, observamos de forma implícita y explícita, que toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social y creativa desde la percepción de las diferencias, como un ajuste pedagógico que se escribe no solo en el conocimiento cognitivo, se escribe en el cuerpo, en la cultura familiar y en la percepción de su cuerpo pedagogizado. De ahí que estas formas de acción racionalizada y sistemática y toda acción cultural tiene su teoría pedagógica y profesional desde el mercado, la que, determinando sus fines, delimita sus métodos y esto se replica en todos los espacios de lo creativo. Esta acción cultural (consciente o inconscientemente) está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres, según sea la promesa, como es la del diseño universal o diseños especializados, ambos dialécticamente antagónicos, que se encausan sobre la estructura de marcos sociales como desprendimiento del corpóreo modelo medicalizado, que se constituye en la dialecticidad permanencia-cambio; soy o no soy depende del mercado, la sociedad, o el estado.

También hemos abordado el tema de ‘la exaltación vital’ del artista sobre sus objetos, la agencia, que es una marca central de lo vivo que establecen de la misma manera las formas de dar sentido, y esto se relaciona con las diferentes formas en que puede darse el encarnamiento. Sin embargo, también es importante darse cuenta de que los seres animados (objetos de inclusión o uso cotidiano) no se mueven ‘en el vacío’, sino que se mueven en un ‘medium’ un medio por medio del cual, y gracias al cual entran en relación con muy diferentes experiencias, que para ese intérprete no son ‘meras cosas’, sino que las constituye como ‘su entorno’ y se impregnan de su esencia más allá de lo que el diseño mercantilizado le ofrece.

Así pues, podemos concluir que las diferencias corporales se siguen valorando desde los discursos médicos, aún y cuando se pronuncian nuevos paradigmas. Asimismo, por lo menos en las áreas del diseño y de la música, la voz de los creadores y de los propios actores (en este caso de los artistas) en condición de discapacidad está poco presente dentro de las disertaciones que generan nuevo conocimiento a partir de la investigación. Por ello resulta indispensable proponer nuevas rutas de análisis y formas de participación dentro de la investigación que realmente valide y dé voz a las poblaciones de las que hablamos desde estos discursos especializados que, de cierta forma, impiden que estos colectivos se apropien de ese discurso por el cual propugna el modelo social de la discapacidad y los derechos humanos.

Bibliografía

- Abramo, J. (2012). “Disability in the classroom”. *Music Educators Journal*, vol. 99, núm. 1, pp. 39-45.
- Antebi, S. y Jorgensen, B. T. (2015). “Introduction. A Latin American Context for Disability Studies”. En *Latin American Literature and Film through Disability Studies, New York: SUNY series in Latin American and Iberian Thought and Culture y Libre acceso*.
- Dusel, I. y Skliar, C. (2015). “Los lenguajes de la educación. Conversación entre Inés Dusel y Carlos Skliar”. En *Sola, Fané y Descangayada. Conversaciones sobre la Escuela*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), pp. 9-49.
- Gabbay, D. y Woods, J. (2002). “Normative models of rational agency: the theoretical disutility of certain approaches”. *Logic journal of the IGPL*, vol. 11, núm 6, pp. 597-613.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind. An introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*, New York: Routledge.
- García, J. L. (1983). “Robert Schumann”. En *Enciclopedia Salvat de los Grandes Compositores*, México: Salvat Mexicana de Ediciones S. A., t. 6, pp. 37-69.
- García, N. (1991). *Consumidores y Ciudadanos: Conflictos Multiculturales de la Globalización*, México: Editorial Grijalbo S. A.

- Giménez, G. (2005). *Teoría y Análisis de la Cultura*, México: Conaculta, vol. 2.
- Haltschuler, E. L., (2005). “Ramazzini and writer’s cramp “. *The Lancet*, vol. 365, issue 9473, p. 938. Última consulta el 23 de junio de 2017 en: [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(05\)71080-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(05)71080-1/fulltext)
- Heredia, N. (2012). “Corporalidades, subjetividades y discapacidad: hacia una des-educación de los sentidos y sentires”. En *Debates y Perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina*, Paraná: Universidad de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social, pp. 107-115.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2015). “Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre)”. *Inegi.org*. Última consulta el 24 de junio de 2017 en: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una Cuestión Pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Ministerio de Educación de Colombia (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: la Educación en Colombia*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Última consulta el 20 de abril de 2018 en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Monzón, M. L. (2017). “1832: un año decisivo en la vida de Robert Schumann”. *Revista Enarmonía*, núm. 1, pp. 34-41. Última consulta el 24 de junio de 2017 en: http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/revista_enarmonia/article/view/80/6
- Murillo, F. J., Rodríguez, S., Erraíz, N., et al. (2010). “Investigación-acción”. *Métodos de investigación en educación especial* [presentación del curso]Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Última consulta el 20 de abril de 2018 en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Naciones Unidas. Última consulta el 24 de junio de 2017 en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI, grupo editorial CINCA.
- Pont, B., E. (s/f). *Models d'acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Santiago, I. y Cruz, P. A. (2017). “Del proceso de enseñanza en la diferencia y la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual, desde los lenguajes del diseño hasta la otredad”. *Revista Pasajes*. (5), pp. 62-74.

Santiago, I. (2018). *El Quehacer Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Visual: un Estudio de Caso en la Facultad de Música de la UNAM.*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Música.

Toulmin, S., Rieke, R. Janik, A. (1979). *An introduction to reasoning*, New York: Macmillan.).

Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la Sociedad. Exploraciones en Teoría Social.* México: Fondo de Cultura Económica.

Valls, R. y Vilanou, C. (2009). “Discapacidad y trascendencia”. *Dialnet*. Última consulta el 10 de abril de 2018 en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2962984.pdf>.

Cómo citar este trabajo:

Santiago, I., Cruz, P. (2018): *Diálogos sobre el cuerpo desde la sonoridad y el diseño*, Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 199-219.

Sobre los autores:

Mg. Itzel Santiago Cortés

Licenciada en Música-Piano y maestrante en Educación Musical en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro fundador de la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la UNAM (REED UNAM) y colaboradora en el proyecto cultural Música y Ceguera. Ha participado como ponente nacional e internacional en coloquios, jornadas y seminarios sobre inclusión, discapacidad y educación musical en varias instituciones de educación superior, cuyos trabajos abordan temas sobre la educación inclusiva y la enseñanza musical a personas con discapacidad visual. En el 2017 el Club Rotario Guelaguetza le otorgó el Reconocimiento a Mujeres Oaxaqueñas en conmemoración al Día Internacional de la Mujer por la elaboración de textos de música en lectoescritura braille, donados a la Facultad de Música de la UNAM para consulta pública.

Mg. Pedro Augusto Cruz Rodríguez

Diseñador Gráfico e industrial, maestrante en Discapacidad e Inclusión Social, se ha desempeñado en la Dirección Nacional de Innovación Académica y de Admisiones, el Vivelab del Ministerio de las Tics, la Facultad de Ingeniería y Artes de la Universidad Nacional de Colombia; es representante de las Asociaciones de Diseño latinoamericano en La Universidad de Palermo

Argentina, Director del Comité de Normas Técnicas De Accesibilidad colombianas; ponente de temas del factor humano y la accesibilidad, cuya experticia es orientada a la inclusión enmarcándola en las experiencias y significados; su investigación 'Los lenguajes del diseño en la diferencia y la inclusión' fue elegida como ganadora en el 4to Concurso de Tesis sobre el Fenómeno Discriminatorio en la Ciudad de México.