

**Prácticas Pedagógicas en la Diversidad**

**III Coloquio de Danza y Educación**

**Ponencias 2018**



### III Coloquio Danza y Educación: practicas pedagógicas en la diversidad

Santiago de Chile, Diciembre 2020

ISBN : 978-956-402-661-9

*Coordinación:*

Eleonora Coloma, Poly Rodríguez y Amilcar Borges

*Producción General:*

Lorena Hurtado

*Editores:*

Amilcar Borges y Eleonora Coloma

*Diseño y diagramación:*

Lorena González V.

*Edición y corrección de textos:*

Amy Bardi P.

Proyecto financiado VID / Universidad de Chile/ Apoyo a Eventos de Investigación, Innovación y Creación artística 2017.



# Presentación

**Prof. Eleonora Coloma Casaula**

El Coloquio en Educación en Danza es una iniciativa del Departamento de Danza de la Universidad de Chile y su Coordinación de Educación, cuya primera versión se realizó en mayo de 2016, generando una reflexión en torno al cuerpo y la danza en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de nuestro departamento a través de ponencias de académicos y algunos invitados externos. Posteriormente, en su segunda versión, realizada en la Casa Central de nuestra Universidad en Octubre de 2017, se generó una discusión sobre cruces entre educación, creación e interdisciplinariedad contando con invitados nacionales e internacionales del mundo de la danza.

La tercera versión, cuyo producto documental es la presente publicación, fue realizada en dependencias del Departamento de Danza y el Centro Cultural de España en Agosto de 2018. La misma, se constituyó como un espacio para visibilizar, divulgar y vincular investigaciones que den cuenta de las diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje que cruzan la educación de la danza en los diversos ámbitos en que ésta se desarrolla. Así, su principal objetivo consistió en generar una instancia de intercambio de experiencias que fomentaran la actualización de temas relacionados con la didáctica, la investigación educativa en danza y la educación en relación a problemas sociales. Con ello, se buscó propiciar un debate crítico y constructivo respecto del rol y aporte de la danza en la educación y el desarrollo integral del ser humano, permitiendo tensionar y expandir la mirada que actualmente existe en la educación respecto al cuerpo y la corporalidad en contextos formales e informales.

En síntesis, esta publicación comprende los textos finales de la exposición de las ponencias nacionales seleccionadas y por invitación, como la conferencia dictada por la profesora Elizabeth Cámara del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, de Ciudad de México.

A través de estas líneas será posible recorrer diferentes miradas sobre como el arte de la danza atraviesa temas de educación formal e informal, considerando tanto una perspectiva institucional nacional como experiencias particulares entre bailarines docentes y diversos grupos humanos, y por otra parte la relación entre arte y educación en propuestas desarrolladas en México y Francia.

**Departamento de Danza – Facultad de Artes  
Universidad de Chile**

# ÍNDICE

<b>Enseñanza y Horizontalidad en el Desarrollo de la Creatividad.</b> José Miguel Candela - Universidad de Chile .....	4
<b>Sistema Laban/Bartenieff de análisis de movimiento: Grandes Temas - Caminos para una Práctica Creativa de Danza en la Educación Infantil.</b> Luísa Fedrizzi el Andari, Universidade Luterana de Brasil.....	10
<b>Poéticas orgánicas: hacia la construcción de un relato corporal creativo a partir de principios del BodyMindCentering®, una experiencia pedagógica.</b> Luz Condeza - Universidad de Chile.....	18
<b>Maestría en investigación, una propuesta a favor del desarrollo de la danza Ampliando La Mirada.</b> Elizabeth Cámara - Inv. Titular C/TC, Cenidi Danza José Limón, INBA/México. ....	24
<b>Construcción de género y corporalidad: “La pedagogía en danza como eje fundamental para nuevos lenguajes corporales”.</b> Camila Muñoz Valenzuela - Pedagogía en Danza Universidad Arcis. ....	30
<b>La interdisciplinariedad en la enseñanza del baile de la cueca urbana.</b> Catalina Olivares Del Real, Psicóloga, U. de Chile Diplomada en Psicodrama Clínico y Teatro Terapéutico, Diplomada en Danza: Cuerpo, Arte y Educación, Bailarina de danzas carnavaleras urbanas y de danza oriental .....	44
<b>Prácticas pedagógicas en la diversidad La escuela como espacio de despliegue del cuerpo-emoción e intelecto.</b> Rosa María Montecinos Molina - Directora ejecutiva Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile A.G. ....	52
<b>Proyecto ¡A bailar!</b> <b>La formación de elencos como metodología de la enseñanza de la danza en contextos de vulnerabilidad socioeducativa.</b> Mónica Pinto Verdugo - Geógrafa y coreógrafa. Co-directora de Fundación FundArte Chile ....	56

<b>Lo educativo como espacio vacío: una política depolarizada. Reflexiones a través de la danza y la performance.</b> Natalia Ramírez Püschel - Artista-investigadora independiente, Curadora 2018-19 de Proyecto Axial .....	62
<b>“Danza Panzas: La danza como forma educativa, emancipadora y reveladora para parir consciente, libre y en movimiento”</b> Rocío Argandoña Torres. ....	68
<b>Alicia sueña. Danza en la educación. Materia prima colectivo.</b> Natalia Sabat Serrano .....	74
<b>II Coloquio de Danza y Educación: Prácticas Pedagógicas en la Diversidad.</b> Felipe Pino Guzmán y Alejandra Salgado Núñez - Profesores de artes escénicas en el Liceo Manuel de Salas .....	80
<b>Danza e Infancia: una propuesta desde la inter-disciplina. Experiencia didáctica en una escuela de la R.M.</b> Natalia Sánchez Saavedra - Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Pamela Rodríguez Aceituno - Doctora en Educación de la Universidad de Granada .....	92
<b>¿Educando cuerpos o sujetos?: una reflexión en torno a las prácticas formativas en danza profesional y su relación con la emocionalidad.</b> César Silva Cornejo, Licenciado en Artes con mención en Danza, Universidad de Chile.....	102
<b>Aprendizaje teórico significativo y prácticas educativas en la carrera de Danza y Coreografía. Un estudio comprensivo de los dispositivos pedagógicos desarrollados en el curso Historia de la Danza.</b> Paula Tapia Silva - Académica investigadora/ Universidad Uniacc/ Instituto Profesional de Artes Escénicas Karen Connoly.....	106
<b>Danza en la Educación. Artes Escénicas para Primera Infancia, Juego, Imitación y Reflexión</b> Layla Raña, Compañía Aranwa .....	116

# Enseñanza y Horizontalidad en el Desarrollo de la Creatividad

José Miguel Candela - Universidad de Chile

Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ocurrir de muy variadas maneras. Pareciera que el ser humano está destinado al aprendizaje, independientemente de cómo este ocurra. ¿Cuántas generaciones aprendieron a leer a punta de golpes y castigos? Al menos puedo dar fe que hasta mi generación, el maltrato y acoso físico y emocional en la educación era aceptado como algo común, como así también la total exención para abrumar con estos agravios el espacio social de convivencia estudiantil. Esto, según los educadores, fortalecía espiritual y psicológicamente al estudiante, y lo preparaba para la bestial lucha diaria de la vida adulta. Sin embargo, acá estamos. Sobrevivimos. Parafraseando al compositor norteamericano John Cage, cuando se refiere al futuro de la música ante su comprobación empírica de la inexistencia del silencio<sup>1</sup>, podríamos entonces garantizar el futuro auspicioso de la enseñanza, al suceder esta, ineludiblemente, más allá de nuestros métodos. Me permito esta pequeña provocación inicial para exponer un énfasis con el cual he tratado de ser coherente desde hace algún tiempo en mi actividad docente (pero también en mi actividad familiar, afectiva, académica, artística, y ciudadana): independiente de cuáles o cuántos resultados de aprendizaje (u otros) me proponga obtener, el camino para su obtención construye en su cotidianidad una realidad político-cívica que, desde mi perspectiva, debe estar delicada, frontal e

impecablemente dirigida hacia la aceptación amorosa del otro. Esta idea no es de mi autoría, sino del biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana:

*Los seres humanos de la cultura patriarcal europea vivimos permanente o recurrentemente en una contradicción en nuestra vida adulta: aprendemos a amar en la infancia y debemos vivir en la agresión como adultos. Por esto el amor para nosotros se ha vuelto literatura o, lo que es lo mismo, una virtud, un deber, un bien inalcanzable o una esperanza. Para vivir en la biología del amor tenemos que recuperar la vida matrística de la infancia y para ello tenemos que atrevernos a ser nosotros mismos, atrevernos a dejar de aparentar, atrevernos a ser responsables de nuestro vivir y no pedirle al otro quedé sentido a nuestro existir. Pero hacer todo eso, en verdad, no es tan difícil si damos el primer paso recuperando nuestra dignidad al aceptar la legitimidad del otro, quienquiera que este sea*<sup>2</sup>.

Dicho de otro modo, ¿cómo construimos ciudadanía, desde la felicidad, en nuestro día a día durante el quehacer docente? ¿De qué maneras podemos atrevernos a ser nosotros mismos en la convivencia del aula? Pienso que la expansión de la economía de libre mercado ha traído consigo la aplicación de un criterio de eficiencia a múltiples niveles (muchas veces aplicado de formas desesperadas), de manera de ofrecer al cliente (en nuestro

1. Cf.: Cage, J. (2002). *Silencio*. Madrid: Ardora Ediciones.

2. Maturana, H. R. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica SA., p.54.

3. Cf. Roch, E., Thompson, E., & Varela, F. (1994). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Ed. Gedisa S.A.

caso, el cliente-estudiante) datos precisos que permitan predecir un éxito o fracaso futuros (por ejemplo, del proceso educativo). Esto último, si bien ha traído algunos beneficios en la revisión de las labores docentes, ha traído también una peligrosa estandarización de proceder, dejando en un plano con suerte secundario (sino tácito) la revisión de la dimensión afectiva en el aula que permita la existencia de las interrogantes recién planteadas. Sabemos que esta dimensión afectiva tiene una incidencia de importancia en nuestros procesos de percepción-atención-acción y, por tanto, de aprendizaje, o en términos varelianos, en nuestros procesos enactivos<sup>3</sup>. Es decir, la percepción así considerada sería un tipo más de acción, una acción de primer orden, la que guiaría una acción consecuente, una de segundo orden, que se hace consciente a través de la atención, y que, y esto es lo central en lo que planteo, posee motivaciones afectivas y cognitivas. Viene al caso en este punto citar al doctor en psicología Jean-Marie Pradier, cuando nos dice que:

*Sólo percibimos lo que hemos aprendido a percibir. Podríamos añadir: sólo percibimos lo que deseamos percibir. Motivación, atención y experiencia individual están íntimamente asociadas en una actividad que también abarca una dimensión afectiva<sup>4</sup>.*

Es decir, necesitamos motivarnos para percibir, pues la percepción es en sí una acción,

una decisión que ocurre en un plano afectivo. Postulo entonces que para que esta motivación pueda ocurrir, debe propiciarse un plano afectivo sustentado en el amor y la aceptación del otro, pues de este modo se podrá edificar un tipo de sociedad que se aleje del autoritarismo patriarcal actual y que permita un viraje real en nuestra construcción ciudadana. Esto requiere de una decisión docente, que muy probablemente entre en contradicción con la necesidad actual del sistema educativo, de satisfacer una ansiedad por resultados que cumplan con ciertas normas. En otras palabras, de satisfacer un aprendizaje “exitoso”. El diccionario de la Real Academia Española curiosamente define “exitismo” como una palabra usada en Chile para significar un afán desmedido de éxito. Este afán desmedido que pareciera caracterizarnos como sociedad surge, en mi opinión, por las necesidades concretas de inserción en un medio laboral voraz y deshumanizado, donde la productividad es lo fundamental, quedando todo el resto en un segundo y olvidado plano. Citando al doctor en filosofía política Daniel Loewe, “[e]l exitismo no deja espacio para la creación desinteresada, sino sólo para planillas Excel y encuestas. Para lo inmediato, cuantificable, vendible”<sup>5</sup>. Nada más lejano a una educación comprometida con el desarrollo de las potencialidades del estudiante, que se caracterice por su proyección a largo plazo, por lo cualificable, por lo intangible. En otras palabras, estamos hablando de

4. Pradier, J. M. (2001). *Artes de la vida y ciencias de lo vivo. Conjunto*, vol. 123, p.10.

5. Loewe, D. (2013, 4 de junio). *El fracaso de los exitistas. El Mostrador*. Recuperado desde <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/06/04/el-fracaso-de-los-exitistas/>.

transitar un camino de aprendizaje de manera consciente y afectiva, siendo secundario si este camino llega o no a alguna culminación. El Tao Te King, piedra angular de la filosofía taoísta, escrito en el siglo VI a. de C. por Lao Tse, dice en su epigrama 47: *“cuanto más lejos se va, tanto menos se aprende”*. Es decir, para el milenar filólogo chino no sería garantía de aprendizaje el avanzar hacia una meta lejana. En efecto, concuerdo con que no importa cuánto recorramos, sino cómo realicemos ese recorrido. El filósofo Lucio Anneo Séneca nos decía hace dos mil años atrás que *“Quam bene vivas refert, non quamdiu (...) Qualis vita, non quanta”*, (No importa cuánto vivas, sino vivas bien... calidad de vida, no cantidad). Esto que indicamos, que pareciera de una evidencia pueril, en mi opinión no se condice con los métodos de enseñanza que hoy parecieran normar el tipo de docencia que ofrecemos en la educación superior, la mayoría de estos forjados desde los procesos productivos de las empresas. En efecto, y en voz de los académicos mexicanos Antonio Valiente Barderas y Carlos Galdeano Bienzobas:

*“[e]l propósito de la educación basada en normas de competencias es proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo”*<sup>6</sup>.

Resulta pertinente citar acá al doctor Marcelo Careaga Butter, que plantea algo muy similar:

*La educación (...) se tensiona en torno al de-*

*sarrollo de competencias productivas. Las expectativas y aspiraciones sociales se orientan, principalmente, hacia el logro de perfiles de desempeño eficaces para la producción. Se educa y forma para una empleabilidad productiva*<sup>7</sup>.

Es decir, el sistema educacional universitario se ha actualizado a través de una formación profesionalizante, donde lo fundamental no se encuentra en la facilitación de la emergencia de un ciudadano capaz de aceptar la legitimidad del otro a través del aprendizaje, sino que se encuentra en la facilitación de la emergencia de un profesional con competencias. Un ser humano que se adapte de la manera más exitosa posible al sistema de libre mercado, donde su competitividad sea el soporte para la construcción de su futuro (y, por lo tanto, el de su entorno social). Donde su fortaleza espiritual y psicológica (esa fortaleza de la que hablaban mis formadores), sea en realidad un endurecimiento que permita soportar la violencia del medio y la des-legitimización del otro; un endurecimiento que también permita ejercer eficientemente la violencia y la des-legitimización del otro, muchas veces de manera inconsciente; y así, de este modo, no se vea finalmente afectada la productividad. Vuelvo a citar a Maturana:

*[E]n el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil*

6. Barderas, A. V., & Bienzobas, C. G. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), p.369.

7. Careaga Butter, M. (2011, 23 de agosto). ¿Educación para el progreso o educación para el desarrollo?. *Blog académico UCSC*. Recuperado desde <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/educacion-para-el-progreso-o-educacion-para-el-desarrollo/>.



*un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro. La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico*<sup>8</sup>.

Postulo entonces que la enseñanza universitaria para la competencia profesional no es capaz de propiciar un plano afectivo sustentado en el amor y la aceptación del otro, y no contribuye por lo tanto a edificar un tipo de sociedad que se aleje del autoritarismo patriarcal actual. Este tipo de enseñanza, finalmente, es una enseñanza desde la adaptación, donde no se puede correr el peligro del fracaso. Me permito otra cita, esta vez del teórico de la educación Paulo Freire:

*“La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana”*<sup>9</sup>.

Paulo Freire apunta en esta cita hacia algo sustancial: la adaptación y la creatividad van en

direcciones opuestas. Sin el arrojio creativo, sin la decisión estimulante y personal por lo nuevo, no existe proceso de aprendizaje posible. Creo que sólo un entorno amoroso, de respeto y aceptación por el otro, de horizontalidad igualitaria, diversa y atenta en la construcción del día a día, y de búsqueda y edificación colaborativa de la felicidad mutua, ofrece la contención necesaria que permite el arrojio creativo hacia el conocimiento que describe Freire. Pues el emprendimiento de esta tarea creativa, que a mi juicio es la única vía posible para un aprendizaje real, si bien es inherente al ser humano, es también de las más demandantes. Cito al neurocientífico portugués Antonio Damasio:

*“La creatividad, esto es, la habilidad de generar nuevas ideas y artefactos, requiere más de lo que la consciencia podrá jamás suministrar. Demanda abundante memoria de hechos y destrezas, abundante memoria de trabajo, capacidad racional fina, lenguaje. Pero la consciencia siempre está presente en el proceso creativo, no solo porque su luz es indispensable, sino porque la naturaleza de sus desvelamientos guía el proceso de creación, de una manera u otra, con mayor o menor intensidad. Curiosamente, sea cual fuere nuestro invento, desde normas éticas hasta leyes y música, literatura y tecnología, se inspira o es directamente comandado por las revelaciones de existencia que la consciencia nos ofrece. Además, de una manera u otra, con*

8. Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en educación y política. Palma de Mallorca: Dolmen, p.6.

9. Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra S.A., p.16.

*mayor o menor intensidad, los inventos tienen un efecto en la existencia develada, la alteran para mejor o peor. Existe una ronda de influjos -existencia, consciencia, creatividad-, y el círculo se cierra”<sup>10</sup>.*

Damasio nos describe un proceso complejo, de múltiples interacciones e influjos, que es necesario contener en un ambiente afectivo adecuado para que ocurra de buena manera. Sin este proceso creativo, sin que se extienda esa curiosidad indagadora vital, no existe aprendizaje. Y sin un trato respetuoso, horizontal y amoroso que propicie la emergencia creativa, tampoco hay construcción de un nuevo tipo de ciudadanía, una instalada en la aceptación del otro, en la honestidad del sí-mismo que nos describe Maturana. Ambas cosas están relacionadas en una correspondencia constitutiva. Por lo tanto, cuando cambia una, cambia también la otra. Volvamos a Maturana:

*“[O]rganismo y medio se gatillan mutuamente cambios estructurales bajo los cuales permanecen recíprocamente congruentes, de modo que cada uno se desliza en el encuentro con el otro siguiendo las dimensiones en que conservan organización y adaptación, o el organismo muere. (...) En consecuencia, mientras estoy vivo y hasta que muera, me encuentro en interacciones recurrentes con el medio, bajo condiciones en las que el medio y yo cambiamos de manera congruente”<sup>11</sup>.*

En otras palabras, la propia corporalidad del individuo, él-mismo en tanto organismo, forma un bucle autopoiético con el medio, particularmente, con su medio educativo. Y las perturbaciones que en este bucle ocurren influyen en ambos, transformándolos a través del tiempo, día a día, minuto a minuto. Entonces, si el medio actúa violentamente, el organismo responde con violencia y optimiza recursos para su autodefensa. Y si esto se repite, estos serán los recursos de respuesta y acción que se irán consolidando en la relación con su medio. Ahora bien, si el medio actúa desde el amor y la aceptación, el organismo responde consecuentemente, dejando recursos disponibles para la emergencia creativa. Y si esto se repite, serán estos los recursos que se afianzarán en su entorno. De más está decir que esto, llevado al terreno de la enseñanza del arte en general y de la danza en particular, toma una importancia crucial, pues ¿de qué sirve una enseñanza artística que no contemple la creatividad como motor fundamental? ¿Es posible realizar una enseñanza artística desde lo creativo, cuando esta ocurre en interacción con un medio cuantificador y competitivo? Concorde con estas preguntas son capciosas, y sus respuestas evidentes. Tenemos que atrevernos a empezar a postular un nuevo tipo de enseñanza, uno que emerja desde la facilitación amorosa, en un recorrido no trazado previamente, sino construido paso a paso, gracias a una búsqueda creativa y honesta, sustentada

10. Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello, pp.342-3.  
11. Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Palma de Mallorca: Dolmen, p.42.

en el amor y la aceptación del otro desde su legitimidad.

En este terreno formativo, mucho tienen que enseñarnos nuestras culturas originarias las que lamentablemente han sido históricamente ignoradas. Por ejemplo, en la cultura mapuche, su cosmovisión se relaciona en coherencia con la formación del individuo o che, la que debe ser por sobre todas las cosas integral, de manera de lograr una aceptación, integración y respeto con la sociedad y con la naturaleza. Más precisamente, el término mapudungúnaz che, apela a esta formación integral que, según indica Sergio Carihuentro en su tesis de Magíster en Educación, contempla cuatro principios importantes:

• **Kümeche o Ülmen:** persona con poder económico, pero caritativa, solidaria. • **Kimche:** persona con sabiduría, buenos pensamientos y respetuoso. • **Norche:** persona recta o correcta, razonable. • **Newenche:** persona con fortaleza espiritual y psicológica, capaz de dirigirse a otros con desplante<sup>12</sup>.

Además, Carihuentro nos explica que, desde un punto de vista metodológico, la adquisición de conocimiento o kimün en la cultura mapuche considera los siguientes cuatro conceptos:

**a) Allkütun:** dice relación con el aprehender sabiendo escuchar; **b) Azkintun:** dice relación con el aprehender sabiendo observar; **c) Kimkantun:** relacionado con el aprender a aprender

*en un contexto determinado; d) Pepilkantun:* consolidación de lo aprendido mediante la puesta en práctica de lo aprendido en una situación real<sup>13</sup>.

Todo lo hasta acá descrito nos habla de una formación desde la aceptación y el respeto, desde la validación del otro como un legítimo otro, que permita la emergencia de una puesta en práctica creativa de aprendizajes que surjan en el proceso mismo de facilitación. Entonces, y con esto termino, postulo que se hace necesario un tipo de enseñanza universitaria sustentada en el amor y la aceptación del otro, que permita de este modo proyectar un tipo de sociedad que cultive la solidaridad y el respeto; que promueva, desde la escucha y la observación del otro y de su medio, y desde la práctica creativa, una real fortaleza espiritual y psicológica de sus componentes (organismo y medio). El primer paso, como indica Maturana (aunque a diferencia de él, no creo que sea sencillo) pasa por recuperar nuestra dignidad al aceptar la legitimidad del otro, quienquiera que este sea.

**Agosto 2018**

12. Carihuentro, S. (2007). Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche. mmm de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro\\_s/sources/carihuentro\\_s.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf), p.57.

13. *Ibid.*, p.78.

# SISTEMA LABAN/BARTENIEFF DE ANÁLISIS DE MOVIMIENTO: Grandes Temas - Caminos para una Práctica Creativa de Danza en la Educación Infantil

Lúisa Fedrizzi el Andari - Universidade Luterana de Brasil <sup>1</sup>

## Resumen

A través de una investigación realizada a partir de revisión bibliográfica y reflexión sobre la práctica docente de la autora, este estudio presenta consideraciones desde propuestas de trabajo con la danza para niños entre cuatro y seis años, que se encuentran en el período escolar que en Brasil se llama educación infantil o preescolar. La temática principal de las propuestas son los Grandes Temas del Sistema Laban/Bartenieff de Análisis de Movimiento: Interno-Externo, Acción-Recuperación, Movilidad-Estabilidad, y Función-Expresión, levantando conceptos relacionados a las cuatro categorías de ese Sistema: Cuerpo, Esfuerzo, Espacio y Forma. El camino recorrido en esa investigación empieza por una presentación del Sistema, sus Grandes Temas y las cuatro categorías. Entonces, se hace una búsqueda en los Referenciales Curriculares Nacionales (de Brasil) para la Educación Infantil a fin de investigar cuáles son los criterios y sugerencias para el trabajo con la danza en ese período de la educación. Se presentan ideas de autores que escriben sobre la danza en este contexto y, teniendo como base los aspectos estudiados, son señalados posibles caminos para la práctica creativa del Sistema Laban/Bartenieff con niños. Las propuestas son aplicadas y comprobadas en dos escuelas de educación infantil de la ciudad de Caxias do Sul – RS – Brasil.

## Palabras clave:

Danza, educación, enseñanza infantil, sistema Laban/Bartenieff y grandes temas.

## Introducción

La educación infantil es una etapa escolar de gran importancia ya que las experiencias vividas en esta fase influyen directamente en el desarrollo y la formación del ser humano. Actuando como profesora de danza en la educación infantil desde hace cuatro años, destaco al Sistema Laban/Bartenieff de Análisis de Movimiento (Sistema L/B) como un gran campo de pesquisa, investigación y contribución para el trabajo creativo que desarrollo con niños en ambiente escolar.

En el presente estudio realizo una reflexión crítica acerca de mi investigación realizada como trabajo de conclusión<sup>2</sup> del postgrado en el Sistema L/B, que trata de un abordaje didáctico y metodológico de este sistema en clases de danza para niños entre cuatro y seis años en el contexto escolar, con enfoque en los cuatro Grandes Temas que involucran todo el sistema: Interno-Externo, Acción-Recuperación, Función-Expresión, Movilidad-Estabilidad.

1. Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. Licenciada en Danza – Universidade Luterana de Brasil – Canoas/RS. Especializada en Sistema Laban/Bartenieff – Facultad Angel Vianna – Rio de Janeiro/RJ

2. ANDARI, Lúisa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento: Grandes temas – caminhos para uma prática criativa de dança na educação infantil. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Faculdade de Dança Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2018.

Además del abordaje del propio sistema, considero en el proceso de esta investigación los Referenciales Curriculares Nacionales (brasileños), previstos por el Ministerio de Educación para la educación infantil, y reflexiones de algunos autores acerca de la práctica docente de la danza en el contexto escolar.

Después de trabajar con actividades relacionadas a estos contenidos con tres grupos de niños entre cuatro y seis años, dos de la Escuela de Educación Infantil ABC y uno de la Escuela de Educación Infantil *Crescer* (ambas ubicadas en la ciudad de Caxias do Sul – RS), busco analizar críticamente la viabilidad y la importancia del trabajo con los Grandes Temas del sistema, abordando el movimiento y la danza como un camino de percepción acerca de la relación entre el individuo, el otro y el espacio.

### **El Sistema Laban/Bartenieff de Análisis de Movimiento**

El Sistema L/B, de acuerdo con Bartenieff (2002), proporciona un conocimiento profundo sobre el cuerpo en movimiento. Puede ser abordado por cuestiones didácticas y metodológicas desde cuatro categorías que se modifican mutuamente y que nos permiten observar, describir, crear, experimentar, analizar y registrar el movimiento humano. Ellas son: Cuerpo, Esfuerzo, Forma y Espacio.

En inglés: *Body, Effort, Shape, Space, (BESS)*.

El estudio del movimiento desde cada categoría nos indica un camino de respuestas para las siguientes preguntas: *¿Lo que se mueve? = Categoría cuerpo. ¿Cómo se mueve? = Categoría Esfuerzo. ¿Con quién se mueve? = Categoría Forma. ¿Dónde se mueve? = Categoría Espacio.*

### **Los Grandes Temas**

Existen cuatro Grandes Temas que involucran y permean todos los aspectos del Sistema Laban/Bartenieff (Sistema L/B). Ellos son: Interno/Externo, Acción/Recuperación, Función/Expresión y Movilidad/Estabilidad. No están presentados por orden de importancia, visto que no hay jerarquía entre ellos.

- **Interno-Externo:** de acuerdo con Hackney (2002), son reflejos uno del otro y están siempre en una relación creativa, lo que proporciona coherencia y significado al movimiento humano. Miranda (2008) añade que el soporte del cuerpo no está dentro de él; él existe a partir del cambio permanente con el afuera/dentro de sí. En las clases para niños se desea que el alumno/bailarín esté consciente de sus sensaciones mientras interacciona con el medio. Fernandes (2006) explica que es con ese diálogo Interno-Externo que ocurre el aprendizaje corporal.

Para el trabajo con danza con enfoque en este tema, algunas preguntas pueden ayudar en el trabajo con alumnos, tal como sugiere Hackney (2002): ¿Cómo ese movimiento que usted viene haciendo es dentro de usted? ¿Qué significado tiene para usted? Cuando usted escucha la palabra Interno o la palabra Externo, ¿qué le viene a la mente?

- **Acción-Recuperación:** otro gran tema trata de los conceptos y de las relaciones entre Acción-Recuperación, que *“se refiere al proceso o tendencia natural de recuperarse de alguna actividad a través de cualidades complementarias o diferentes, estableciendo un ritmo de equilibrio en el cuerpo”* (FERNANDES, 2006, p.266).

Cox y Studd (2013) recuerdan que Acción y Recuperación son relativas y diferentes para cada uno, pues aquello que es la Recuperación para una persona puede no ser para otra. Independiente de cuál movimiento sea la Acción y cuál sea la Recuperación, Hackney (2002) afirma que una seguida de la otra es un ciclo natural del cuerpo, para que él mismo pueda reabastecerse y mantener la vitalidad del movimiento.

- **Función-Expresión:** Cox y Studd (2013) contextualizan la Función como el lado anatómico del movimiento, que inclusive puede ser analizado científicamente, estando relacionada a “lo que” se mueve. La Expresión trata más del “cómo” y del “por qué” el movimiento sucede. Fernandes (2006) apunta que la expresividad y la funcionalidad están en constante relación. Es interesante que el profesor/mediador tenga la consciencia que, al perfeccionar la función de un miembro del cuerpo como, por ejemplo, fortificar la musculatura, consecuentemente po-

drá mejorar también la expresión de este miembro en movimiento. De la misma forma, enfatizar la Expresión en determinado movimiento puede perfeccionar aspectos relativos a la Función.

De acuerdo con Miranda (2008), hay una necesidad de vida (Expresión) en todos los movimientos, incluso en las acciones cotidianas conocidas como funcionales (caminar, sentarse, levantarse), lo que va al encuentro de la afirmación de Bartenieff ap Hackney (2002), que el cuerpo no es un símbolo de Expresión, sino la propia Expresión. Según sugerencia de Hackney (2002), algunas preguntas pueden ayudar en el trabajo con alumnos: ¿De qué se trata ese movimiento para usted? ¿Cómo la Función está ayudándole a expresarse en el mundo? ¿Cómo la Expresión está realmente funcionando para usted?

- **Movilidad-Estabilidad:** son opuestos que se complementan, pues *“todo movimiento contiene los dos conceptos, Movilidad y Estabilidad, uno haciendo posible el otro”* (FERNANDES, 2006, p.268). Es importante destacar que Estabilidad no significa falta de movimiento, porque el concepto de “quedar parado” es dinámico. Este tema, según Fernandes (2006), está conectado con los conceptos de flujo contenido y flujo libre, pues nos remite a cuestiones como: ¿Cuándo quedar parado? ¿Cuándo moverse? Cox y Studd (2013) ejemplifican esta relación: si una persona está con miedo de caerse, normalmente contiene el flujo. Pero eso aumenta las chances de caerse, pues no queda con el cuerpo disponible para acomodarse a los cambios de peso y de espacio que tal vez sean necesarios para el momento.

La dualidad entre movilidad y estabilidad trata de osciladores, *“donde la estabilidad es percibida como estabilidad móvil, una frecuencia más calma, que refrena la movilidad enloquecida”* (MIRANDA, 2008, p.42).

Hackney (2002) trae como ejemplo un dicho popular que habla de dos regalos que necesitamos dar a los niños: raíces y alas. La autora afirma que es necesario enfocar en los elementos de Estabilidad y Movilidad y, principalmente, en la relación entre ellos. Abordar la Estabilidad hace que la Movilidad se vuelva más disponible, pues un sentido de enraizamiento promueve seguridad y sensación de libertad, ya que hay soporte.

### **La danza en la escuela de educación infantil - contexto brasileño**

La inclusión de la danza en la disciplina de Arte en Brasil ha sido un desafío para los profesionales del área de Licenciatura en Danza que están ingresando a las escuelas. En la educación infantil, la danza es comúnmente trabajada como un juego o una actividad física por los propios profesores. Marques (2012) comenta que, históricamente en Brasil, el área de la danza está marcada por la falta de profesionales calificados para enseñarla y, como consecuencia, frecuentemente dejada a cargo de profesores con otras formaciones, como Pedagogía, Educación Física o Arte, que en su mayoría no tienen la experiencia o la reflexión pedagógica sobre las especificidades de la danza. En Brasil existe un documento orientador para el trabajo con la educación infantil, llamado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (en español: Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil) - abreviado por la sigla RCNEI, escrito en 1998. Ese documento presenta un conjunto de re-

flexiones acerca del contexto educacional para niños entre cuatro y seis años, planificando objetivos, contenidos y orientaciones didácticas para los educadores.

Analizando el RCNEI (1998), se nota que no está prevista específicamente la enseñanza de la danza para niños de la manera como están previstas la música y las artes visuales. Es más, los capítulos que tratan sobre el movimiento y la expresividad de los niños abordan la danza como una de las maneras de desarrollarlo.

El documento, que es orientador para el trabajo con educación infantil en todo Brasil, presenta un capítulo completo dedicado al movimiento de los niños. Sin embargo, la danza no es contenido obligatorio. Y, cuando la danza aparece como una sugerencia o posibilidad, no hay mención sobre cualquier exigencia de un profesional especializado, graduado en Licenciatura en Danza.

Se observa que lo que se solicita a los profesores de educación infantil, graduados en pedagogía, es que trabajen con los alumnos en términos de movimiento; podría ser más eficaz y mejor trabajado por un profesional con capacitación específica en el área de la danza. La enseñanza especializada de la danza en las escuelas de educación infantil, coordinada por un profesional del área, es sobreentendido como un servicio opcional, y las escuelas que ofrecen esa actividad la presentan como un diferencial.

Para los niños entre cuatro y seis años, son contemplados por el RCNEI algunos objetivos para el desarrollo del movimiento; al analizarlos es imposible no relacionarlos con los contenidos del Sistema L/B, pues sus temáticas contemplarían los objetivos deseados, si fueran trabajados por un profesional específico de danza.

## La danza en la escuela – reflexiones

El movimiento es esencial cuando se habla respecto al universo infantil. Ossona (1998) comenta que moverse está asociado a la inteligencia y a los sentimientos, así como con la capacidad de establecer comunicación y conexiones. Por eso la exploración de movimientos aumenta el potencial expresivo del ser humano.

De acuerdo con Laban (1985 ap MARQUES, 2001), el niño y el adolescente necesitan tener la oportunidad de expresar sus subjetividades como cuerpos que bailan, experimentan, exploran y se conocen. Neves (2006) afirma que la danza contribuye a la creación y ampliación del vocabulario personal de movimiento del alumno, así como para la creación de la identidad, valorando y respetando las individualidades. Porque *“cada uno debe creer ser una persona que es bailarina, y no un bailarín que es una persona”* (FERREIRA, 2008: 108). Se reconoce que todo ser humano lleva consigo una amplia experiencia, independientemente de su tiempo de vida; omitir este conocimiento que viene agregado al cuerpo es convertir la danza en algo impersonal. Bertazzo (2014) está de acuerdo, pues afirma que incluso en los ejercicios de movimientos orientados se manifiestan las historias individuales de cada cuerpo. Valorar las experiencias de cada uno, aunque para eso surjan múltiples diferencias, es enriquecer la enseñanza y formar ciudadanos creativos, sensibles y conscientes.

En cuanto a la posición del profesor, Marques (2001) afirma que el educador que actúa como mediador, y no como transmisor/propietario del conocimiento, proporciona al estudiante una comprensión más completa de lo que es bailar. Reconozco que mantener a los alumnos motivados, conscientes y descubridores de sus propias limitaciones y posibilidades, es uno de los papeles más importantes del profesor de

danza de la educación infantil, y el trabajo con el Sistema L/B puede ayudar en este proceso.

### **Análisis crítico - reflexiones post práctica docente de danza con niños entre 4 y 6 años, a partir de los Grandes Temas**

Durante el primer semestre de 2018 fueron realizadas prácticas de danza basadas en los Grandes Temas del Sistema L/B en dos escuelas de la ciudad de Caxias do Sul – RS - Brasil: Escuela de Educación Infantil ABC y la Escuela de Educación Infantil Crescer, con autorización de las direcciones de ambas.

#### **Destaco:**

Los intercambios entre Interno y Externo suceden todo el tiempo en las clases de danza con los niños. Con el trabajo realizado, lo que ha cambiado es la comprensión y la consciencia en los niños de que estos aspectos existen y forman parte de sus vidas. Como ejemplo, presento el relato de un alumno que se dio cuenta que, en el parque, cuando un compañero comenzaba a moverse como una piedra (objeto asociado en las actividades de la clase de danza con peso fuerte, espacio directo y tiempo rápido), parecía que él y todos quedaban más agitados, despiertos y acelerados... pero, cuando terminaba el recreo y la profesora comenzaba a respirar y caminar como una pluma (objeto asociado durante las clases con peso ligero, espacio indirecto y tiempo lento), llamándolos, él ya iba poco a poco tranquilizándose, y creía que los compañeros también. O sea, tuvo la percepción de que un estímulo externo afectaba no solo a su dinámica interna, como la de los compañeros, y viceversa.

Analizando los comentarios de los niños, me di cuenta que, aunque no utilizaban exactamente la nomenclatura de Acción-Recuperación, estaban sintiendo este ciclo en el cuerpo y comprendiendo su importancia; noté que



eso los mantenía más tiempo en movimiento y participando en la actividad. Reflexiono que el ciclo de Acción-Recuperación no estaba pasando solamente en el sentido de mantener sus cuerpos activos y disponibles para el movimiento, sino también tenía un papel muy importante en el mantenimiento de la atención y del compromiso interno de los niños que, al recuperarse constantemente, no presentaban dispersión (lo que es muy común a esta edad en actividades muy repetitivas).

Durante las prácticas en las dos escuelas de educación infantil, fue posible identificar que la Expresión es parte del día a día de los niños. Pero a veces, por estar concentrados en la Función (preocupación con las habilidades funcionales del cuerpo), acababan reprimiendo su expresividad. De la misma forma, al añadir la Expresión, algunas veces se perdían en la tarea que estaba siendo realizada. El gran desafío fue ayudarles a encontrar un equilibrio. Me doy cuenta que se encuentra justo en la transición entre la Función y la Expresión, una dando soporte a la otra. Es interesante que se entregue un tiempo significativo para la práctica de movimientos, para que los niños estén seguros y que tengan tiempo para el entrenamiento de las habilidades funcionales necesarias y así puedan desprenderse y agregar Expresión.

En cuanto al tema de Movilidad-Estabilidad, la consciencia de movimiento y de cuerpo, generada a través de las actividades, permitió que vieran sus cuerpos como herramientas con dos habilidades complementarias: una para moverse y la otra para estabilizarse. Las actividades realizadas ayudaron a los niños a ser capaces de separar sus cuerpos en partes para utilizarlas como un todo, manteniendo relaciones donde una parte es el soporte de la otra, y viceversa. Noté a mis alumnos comprometidos en la experimentación, y me atrevo a decir que la exploración de este tema fue lo

que más les hizo tomar consciencia de sus descubrimientos individuales, pues en otros momentos, después de estas clases, se mostraron más conscientes de sus limitaciones y de sus posibilidades; así como más estimulados a desarrollar por sus propios medios las habilidades de equilibrio, movimiento y otros desafíos corporales a través del juego (que para ellos es pura diversión) que oscila entre donde sentirse móvil y donde sentirse estable.

### **Consideraciones finales**

La danza tiene papeles educativos fuertísimos. Como educadores tenemos que saber aprovecharla como herramienta para formar ciudadanos creativos, sensibles y conscientes sobre sí mismos y sobre los otros. Creo que este es el punto clave de la danza-educación: ser un área de conocimiento que da herramientas a los alumnos para mejorar aspectos sociales, cognitivos, emocionales, físicos y personales.

El Sistema L/B es una herramienta interesante y de mucho potencial para desmitificar algunas cuestiones del entorno escolar y para transformar las calificaciones de “bueno” y “malo” en “modos de ser”. Cuando el niño experimenta en el cuerpo una manera diferente de moverse, la transformación ocurre. Él pasa a entender que hay otros esquemas, a tener la opción de ser diferente y también comprende el otro, que no es igual a sí mismo. No quiere decir que necesite o que desee cambiar, pero conoce la posibilidad de hacerlo. Esto es transformador; me atrevo a decir que no solo para el propio individuo, sino para toda la sociedad de la cual él hace y hará parte.

Los Grandes Temas del sistema están presentes no solo intencionalmente en las clases de danza sino también, y naturalmente, en la vida. Los intercambios existentes entre el Interno y el Externo, el juego constante entre la Estabili-

dad y la Movilidad, el ciclo interminable de Acción y Recuperación y la íntima relación entre la Función y la Expresión forman parte del día a día de los niños de educación infantil.

Ellos también forman parte de la relación entre el profesor, su planificación y los alumnos. Los intercambios constantes entre lo Interno y Externo permiten sentir la fluidez o no de las actividades, así como también permiten evaluar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos y la sensación del propio profesor a partir de la clase que está dando. El juego entre la Acción y la Recuperación permite el buen desarrollo de las clases y esto va más allá del mantenimiento de la energía de los niños, una vez que la variación y la originalidad en la planificación también revitalizan al educador en su tarea de mediar conocimientos. La transición constante entre la Movilidad y la Estabilidad puede ser pensada como la dualidad entre mantener una rutina (que es importantísimo para los niños de cuatro a seis años) y traer cambios, nuevas miradas y movilizar a los alumnos hacia nuevos conocimientos. El foco constante de los educadores en el aumento de habilidades funcionales necesarias a esta etapa del desarrollo de los niños de manera lúdica, estimulando la expresividad y la libertad de movimiento, caracteriza el tema Función y Expresión.

Así, percibo los Grandes Temas del Sistema Laban/Bartenieff de Análisis de Movimiento como rutas de acceso para conectar los contenidos y ampliar las posibilidades de trabajo de danza con los niños.

## Referencias

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. 1.ed. São Paulo: Summus Editorial, 2016.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 2002.
- BARTENIEFF, Irmgard. *Body Movement: coping with the environment*. 1.ed. Nova Iorque, Routledge, 2002.
- BASEGIO, Ivan Antônio; MACHADO, Maria Lúcia Salazar. *Psicomotricidade*. Canoas: ULBRA/Proreitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, 2007.
- BERTAZZO,IVALDO. *Gesto orientado: reeducação do movimento*. São Paulo: Edições SESC, 2014.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COTTIN, Raphael. *Reflections on the shape realm of Laban Movement Analysis (LMA) and how symbols are used to represent it*. Supervisão de pesquisa Ângela Loureiro. Tradução Pauline Reeder. 2012.
- COX, Laura, STUDD, Karen. *Everybody is a body*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2013.
- DALBY, John; NEWLOVE, Jean. *Laban for all*. Nova Iorque: Routledge, 2004.
- FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- *Criatividade, conexão e integração: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff*. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde, 2.ed. Curitiba: Juruá, 2010, pp. 34-48.
- FERREIRA, Ângela. *Dança criativa – Uma nova perspectiva do ensino e da criação*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Orgs). *Dança e Educação em Movimento*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOLDMAN, Ellen. *Shape is not separate from*

- contente.** In: Laban & performing arts. Bratislava: Bratislava in Movement Association e Academy of Music and Dramatic Arts, 2006.
- GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. **Rudolf Laban: Uma vida dedicada ao movimento.** In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp. 39-50.
  - HACKNEY, Peggy. **Making connections: total body integration through Bartenieff Fundamentals.** 1.ed. Nova Iorque: Routledge, 2002.
  - KAYLO, Janet. **Form is not separate from content. In: Laban & performing arts.** Bratislava: Bratislava in Movement Association e Academy of Music and Dramatic Arts, 2006.
  - LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** 5.ed. São Paulo: Summus, 1978.
  - LABAN, Rudolf Von; ULLMANN, Lisa. **Dança educativa moderna.** Ed. corrigida e ampl. São Paulo: Ícone, 1990.
  - LABAN, Rudolf. In: MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
  - MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
  - **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
  - **Linguagem da dança: arte e ensino.** 1.ed. São Paulo: Digitexto, 2010.
  - **De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança.** In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010, pp.52-63.
  - MIRANDA, Regina. **Movimento expressivo.** Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
  - **Corpo-espaço: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
  - MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes RCN para a Educação Infantil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>>. Acesso em: 27 de abr. 2018.
  - MOMMENSOHN, Maria. **Corpo trans-lúcido: uma reflexão sobre a história do corpo em cena.** In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp.105-118.
  - NEVES, Renata M. S. **Dança é para todos.** In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp.235-242.
  - OSSONA, Paulina. **A educação pela dança.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1988.
  - PETRELLA, Paulo. Prefácio. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006, pp.11-14.
  - PRESTON-DUNLOP, Valerie Monthland. **A handbook for modern educational dance.** 1.ed. U.S.A.: Plays Inc., 1980.
  - RENGEL, Lenira. **Fundamentos para análise do movimento expressivo.** In: Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp.121-130.
  - SILVA, Sonia. **O movimento que recria o mundo: um colóquio pedagógico-musical entre Laban e Koellreutter.** In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, pp.211-222.
  - SILVEIRA, Saulo. **Os princípios e fundamentos corporais Bartenieff como precursores de uma poética inclusiva.** In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde, 2.ed. Curitiba: Juruá, 2010, pp.49-61.

# Poéticas orgánicas: hacia la construcción de un relato corporal creativo a partir de principios del BodyMindCentering<sup>(R)</sup>, una experiencia pedagógica

Luz Condeza - Universidad de Chile

## Resumen

La educación somática aplicada a la Danza Contemporánea y, en particular, la enseñanza del *Body Mind Centering*<sup>®</sup> en un contexto de aprendizaje situado como es el pregrado en la Universidad de Chile, entregan múltiples posibilidades y herramientas en relación a los procesos creativos de la Improvisación (Composición instantánea y Composición en tiempo real) y la creación coreográfica. El *Body Mind Centering*<sup>®</sup> en su especificidad de los patrones neurocelulares fundamentales, otorga herramientas al bailarín permitiendo ampliar los registros de su corporalidad y de su discurso coreográfico con un paradigma que se construye desde la subjetividad, desde un lugar de enunciación en primera persona. En esta ponencia se pretende compartir la experiencia de la RADIOGRAFIA POÉTICA, un dispositivo creado para posibilitar la ampliación del registro del mapa corporal en el bailarín contemporáneo en formación, desde un diagnóstico del relato creativo, hacia una ampliación sistemática de sus posibilidades discursivas en la formación de coreógrafos emergentes. Se propone realizar esta ponencia exponiendo el marco pedagógico abordado, así como la visualización de los videos de los trabajos de los bailarines/creadores/compositores inspirados en los patrones neurocelulares enunciados por *Bonnie Bainbridge Cohen*. La vibración, la esponja, la respiración celular, la pulsación, la radiación del ombligo,

la organización alrededor de la boca y el patrón pre-espinal, son patrones que fueron utilizados a través de la exploración/improvisación para poder crear lenguaje danzado en vías de una composición coreográfica. A partir de la exploración guiada en dichos patrones, los estudiantes van escribiendo un relato creativo.

**Palabras clave:** radiografía poética, composición instantánea, patrones neurocelulares fundamentales, laboratorio, creación coreográfica.

El bailarín habita el espacio. Lo interviene. El bailarín ocupa el tiempo. Lo modula. Está solo, intentando sentirse, conmoviéndose y convirtiéndose en su propia trayectoria. Se apoya en sus recursos para aprender. Imita, memoriza, transcribe, depura, limpia su material de trabajo. Acumula, edita, intuye, construye... el bailarín interpreta... en medio de eso intenta, conscientemente, no dejar de respirar. Arriesga, investiga y busca... a tientas... En el mejor de los casos, en esa búsqueda se apropiade sí mismo, de su propia intuición kinética... y es entonces que experimenta un placer indescriptible.

La danza es la escritura de un cuerpo que pulsa por encontrarse. Un cuerpo sintiente, único, subjetivo. Un cuerpo que emerge y se completa cuando encuentra su danza, una danza con sentido.

Para un artista del movimiento, existen diversas capas que constituyen el proceso de encarnación de una determinada corporalidad. Quisiera invitar al lector, en este “aquí y ahora”, a estar permeable en su imaginario y sensopercepción para intentar conectarse con cada una de esas capas. Y es que para poder comprender el proceso de transformación que genera una práctica somática como el *Body Mind Centering*® en un cuerpo, solo se puede hacer desde la experiencia viva. Digo “para poder comprender”, pero inmediatamente rectifico, y me corrijo diciendo que es más bien un proceso en el cual no hay mucho o nada que comprender, sino más bien sentir, sensorializar, sensualizar, encarnar, corporalizar.

Debo iniciar este texto entonces con una fatal confesión: la escritura no es el mejor canal para hablar de “poéticas orgánicas”, el tema que propongo. Y debo ser aún más honesta en mi confesión: a medida que avanzaba el plazo de entrega de este texto, en mi propio cuerpo sentía la resistencia a escribir, porque en cada línea constataba que no podía haber sino una pérdida, una fuga de lo experimentado en este viaje mediado por la experiencia, que para mí ha significado una transformación personal a nivel celular.

Pero estamos en un Coloquio de Educación en Danza. Y en esa perspectiva intentamos levantar una teoría desde la práctica, validan-

do el cuerpo como un territorio que genera saberes. Es solo que, posicionándome en un honesto estado de porosidad con la reverberancia de esta vivencia, debo decir que a este saber particular no se accede por la vía del lenguaje. Tendríamos quizás que crear en conjunto un metalenguaje que hablara mejor de la piel, de la célula, de la membrana, de los fluidos, del toque, de los vínculos, de lo que hoy yo, como practicante del *Body Mind Centering*®, me siento en capacidad de hacerlo. Es decir que partimos de la base que este escrito no hace sino traicionar la resonancia de lo que quiero genuinamente decir.

*Bonnie Bainbridge Cohen* es una mujer simple. Nace en Estados Unidos en una época de cambios y de revolución. Es terapeuta ocupacional y bailarina, lo que le da una base sensible para convertirse con el tiempo en una investigadora del movimiento que crearía un método hoy conocido y aplicado en todo el mundo: el *Body Mind Centering*®.

En sus inicios, *Bainbridge* trabajó por más de diez años en el medio hospitalario con pacientes con diversidad funcional. En ese período se sensibilizó particularmente agudizando una lectura sensible de la corporalidad de cada uno de ellos. Tuvo la oportunidad de experimentar lo que se entiende por intervención terapéutica, reeducación funcional y rehabilitación. Descubrió que a través de la observación y el

toque se producían considerables avances en la movilidad de sus pacientes. En ese camino empieza a crear su metodología que concibe el cuerpo como un todo, al cual se accede comprendiéndolo por sistemas.

El *Body Mind Centering*® es una aproximación de educación somática basada en el estudio de la anatomía y fisiología occidentales. Investiga la relación entre cuerpo y mente a través de los diferentes sistemas orgánicos: óseo, muscular, los órganos, las fascias, los ligamentos, los fluidos, los sistemas endocrino y nervioso, y cómo entre ellos dialogan entre sí y proporcionan posibilidades de movimiento, organización, respiración y vocalización.

El *BMC* es una invitación a explorar en primera persona, en sí mismo y en los otros, por la vía de la reorganización somática a través del toque y del movimiento, así como a través de la reflexión, validando la exploración en el movimiento.

En su trayecto investigativo, *Bainbridge* cristaliza una metodología que denominó “anatomía experiencial”. Este abordaje despertó en el tiempo el interés de los bailarines profesionales, especialmente los practicantes de la danza contemporánea.

Una aplicación poco abordada en la escritura del *Body Mind Centering*® es la posibilidad que esta propuesta otorga a los procesos creativos. En particular, esta exposición pretende compartir una experiencia pedagógica realizada con el II año Superior de la Carrera de Licenciatura en Artes con mención en Danza, dentro de la asignatura de Práctica y Teoría de la Danza Contemporánea.

Además de los sistemas antes mencionados que la investigadora individualiza en cada mó-

dulo de formación, existe una dimensión de su propuesta que se relaciona con el estudio del desarrollo motor ontogenético, específicamente el estudio del desarrollo del ser humano desde su concepción intrauterina celular, embrionaria, hasta la marcha. *Bainbridge* estudia los patrones subyacentes a este desarrollo. Esta investigación la lleva a estudiar posteriormente no solo los patrones de los seres humanos vertebrados, sino que también despierta su interés por la observación del comportamiento de los seres vivos pre-vertebrados. De este modo desarrolla una teoría en la cual propone siete patrones neurocelulares fundamentales pre-vertebrados que dicen relación no con el desarrollo ontogenético (del ser humano) sino filogenético (del reino animal).

Los dieciséis patrones neurocelulares fundamentales que *Bainbridge* enuncia en el desarrollo ontogenético tienen su equivalente en los siete patrones de desarrollo filogenético. En su progresión, cada patrón sostiene al patrón siguiente y modifica el precedente. Esta progresión no es lineal, sino que se yuxtaponen, más bien se complejiza en sus imbricaciones.

Los patrones neurocelulares pre-vertebrados según Bonnie Bainbridge Cohen, son:

1. La vibración
2. La respiración celular
3. La esponja
4. La pulsación
5. La radiación del ombligo
6. La organización alrededor de la boca
7. El patrón pre-espinal

Cada uno de estos patrones está inspirado en un animal pre-vertebrado, es decir, en un animal que en el desarrollo evolutivo

filogenético no tiene columna vertebral. El *Body Mind Centering*® postula que cada uno de esos patrones es inherente al ser humano en gestación. La adaptación que tenemos que realizar a lo largo de nuestras vidas inhibiría la emergencia orgánica de esos patrones, ahogándola en nuestro registro corporal, anestesiándola, e incluso haciéndola eventualmente desaparecer. La visualización, somatización y posterior encarnación de dichos patrones aumentaría la eficiencia en la dosificación de la energía administrada al movimiento así como la organización de la asociación/disociación del cuerpo como un todo y por partes.

En la propuesta metodológica aplicada, a través de la exploración guiada, se propuso a los bailarines en formación corporeizar cada uno de estos patrones, llevarlos a la composición en tiempo real o improvisación, para posteriormente realizar una escritura corporal en dúos.

Durante el semestre se trabajó en cada sesión un patrón neurocelular pre-vertebrado específico a través de la improvisación. Se apeló a la idea de que el automatismo psíquico o la escritura automática podían estimular dicho patrón. El enfoque fue despertarlo en los tejidos celulares, actualizando la posibilidad de este esquema corporal intrauterino, para posteriormente modular su organización generando una articulación corporal más eficiente, basada en la organicidad inherente al patrón aplicado. Se observó que cada patrón propuesto poseía una poética particular, que a su vez, encarnada en cada individuo, se subjetivaba y entregaba material para la composición coreográfica.

Para ello se implementaron dispositivos desarrollados durante mi práctica de la docencia de la Improvisación, en particular la conscien-

cia a nivel metodológico del “mapa corporal” que el estudiante tiene al momento de componer instantáneamente.

En su libro “Sensing, feeling and acting”, *Bainbridge* explica la aproximación que realiza entre el consciente y el inconsciente. Esta cita, encontrada en estos días, ilustra la metodología de trabajo utilizada en el aula:

*“La interacción entre nuestra mente consciente y nuestra mente inconsciente es fluida y circula permanentemente en ambas direcciones. El consciente e inconsciente son un continuum de única mente. Cada uno es la sombra y el soporte del movimiento y de la expresión del otro. Cuando estamos sumergidos en uno de estos dos aspectos de la consciencia o la expresamos más que el otro, estamos en este otro en un estado de movilidad activa. Es en el deslizamiento y la alternancia entre el rol de escucha y el rol de expresión en el interior de un continuum que podemos conocernos a nosotros mismos y que nos sentimos fuertes y libres mentalmente, emocionalmente y espiritualmente. Nuestra creatividad emana de nuestro inconsciente. Lo desconocido da nacimiento al conocimiento mientras que nuestro consciente escucha. Nuestra mente consciente puede ahora descubrir la forma o el patrón que emerge de la eclosión del proceso creativo. Esta mirada sobre la estructura del proceso puede a su vez expandir y abrir aún más las vías de la expresión inconsciente. Toda actividad puede ser una emanación de nuestra mente inconsciente y/o consciente. A menudo asociamos los sueños y la expresión artística a la motivación inconsciente, y el lenguaje de la ciencia a la motivación consciente. Sin embargo, podemos también estructurar conscientemente nuestros sueños y nuestra obra artística, y podemos guiar nuestro lenguaje y nuestras exploraciones*

*científicas a través de la espontaneidad de nuestro inconsciente. Podemos iniciar toda exploración a partir de un marco conceptual y descubrir sus orígenes inherentes a través del despertar creativo. O, inversamente, podemos comenzar toda exploración a partir de las raíces de lo desconocido y descubrir el patrón cuando éste se manifiesta en una forma de expresión. Es el diálogo y los intersticios entre ambos los que crean el tejido apretado de nuestro yo individual, creativo e iluminado. (...) Este método procura la excitación de descubrir las cosas por sí mismo, más que se constituyan en un nuevo elemento aportado por un otro. Intento deslizarme bajo la consciencia al mismo tiempo que doy a las personas suficiente de esa experiencia consciente para que la puedan recrear de una manera o de otra, o que puedan mantener esta puerta abierta hasta que la información venga por sí misma por la vía de una experiencia personal”.*

Estos patrones más primitivos sostienen los otros esquemas ulteriores: ceder-empujar, alcanzar-traer, en cada una de sus formas.

- La vibración como patrón precursor de todos los patrones ulteriores.
- La respiración celular como patrón fundamental constitutivo de la condensación / expansión.
- La esponja y la pulsación y su relación con el tono celular, el tono de los tejidos y el tono postural en su globalidad.
- La radiación del ombligo y su rol de conexión entre el centro y la periferia.
- La organización alrededor de la boca y su rol de sostén del tubo digestivo y del “adelante del cuerpo”.
- El esquema pre-espinal y su rol como soporte y la consciencia de la notocorda y en el equilibrio del adelante (sistema

digestivo) y del atrás (sistema nervioso) del cuerpo alrededor de la notocorda.

En el proceso de escritura coreográfica, además del patrón neurocelular abordado, se enfatizó el enriquecer su propuesta poética con los patrones ontogenéticos de: ceder-empujar, alcanzar-traer y el caer-recuperar (noción rescatada de Doris Humphrey).

Además de ello se incentivó la ampliación del registro creativo a través de la tensión de los siguientes componentes:

- Escala del gesto danzado: amplio/pequeño
- Expansión/condensación
- Interpretación sensible de los patrones neurocelulares trabajados
- Modulación del tono muscular en función de la expresividad
- Convencimiento
- Concentración/divagación
- Memoria kinética
- Intención, atención y acción
- Búsqueda creativa a partir del patrón propuesto
- Generación de un discurso en la composición

El paradigma tradicional del aprendizaje de la danza tiende a propender a la imitación y al logro de una destreza corporal particular. El estudiante lee un gesto de movimiento e intenta reproducirlo. El abordaje que nos propone el *Body Mind Centring*<sup>®</sup> tensiona esta lógica de producción y de construcción.

La decodificación sensible y perceptiva de un contenido, valida la experiencia de la diversidad que se presenta en una comunidad. Diferenciar el aprendizaje es *“hacer que el*



*educando se encuentre, tantas veces como sea posible, en situaciones de aprendizaje fecundas para él” (Perrenoud, 1966).* El *Body Mind Centering*® es una manera de hacer Pedagogía Diferenciada. Es esencialmente un trabajo de exploración a través de la vivencia experiencial.

Bainbridge sostiene que *“cuando tocamos, estamos a su vez siendo tocados...”*.

En francés el vocablo *“toucher”* significa *“tocar”*. En inglés se utiliza el verbo *“to touch”*. Pero *“toucher”* y *“to touch”*, tanto en inglés como en francés, significan también *“conmover”*.

*“Tocar”* es entonces sinónimo de *“conmover”*. Quienes hemos sido *“tocados”* por el paradigma del *Body Mind Centering*® hemos sido también conmovidos y modificados por él:

- Al respetar nuestra diferencia*
- Al validar nuestra sensación como una fuente de aprendizaje*
- Al despertar nuestra percepción*
- Al actualizar los patrones motores que estaban dormidos*
- Al desanestesiarnos nuestra consciencia*
- Al mostrarnos la diferencia entre el contenedor y el contenido*
- Al favorecer la alineación entre la intención, la atención y la acción*
- Al aceptarnos tal y como somos en nuestro cuerpo celular*
- Al permearnos por la vía de la libertad*

# MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN, UNA PROPUESTA A FAVOR DEL DESARROLLO DE LA DANZA

## Ampliando La Mirada

Elizabeth Cámara. Inv. Titular C/TC, Cenidi Danza José Limón, INBA/México.

La inquietud por desarrollar proyectos de formación a nivel de posgrado dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), institución de la que forma parte el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza (Cenidi Danza) José Limón -donde me desempeño como investigadora-, surgió en el 2008 en respuesta a la convocatoria que el propio instituto lanzó, a través de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, a fin de responder a la demanda que la sociedad y la educación artística planteaban en nuestro país.

Al mismo tiempo, la idea de contar con formación en posgrado era un interés latente que el propio campo manifestaba en la búsqueda de una profesionalización de la educación dancística en México.

La propuesta cayó en terreno fértil, y durante el periodo de mi gestión como directora del Cenidi Danza (2006-2016) logré convocar a talentosos investigadores del propio centro para conformar el equipo de trabajo encargado de desarrollar el proyecto. Entre los miembros de ese primer grupo se encontraban: Hilda Islas, Javier Contreras, Anadel Lynton, Roxana Ramos y su servidora, quienes en diversas reuniones de trabajo empezamos a delinear lo que en ese entonces era apenas una aspiración, analizando en primera instancia -a manera de diagnóstico- las necesidades y las problemáticas presentes en las instituciones de formación

dancística pertenecientes al instituto, así como las ofertas de posgrado en materia de danza para América Latina, Estados Unidos y otros países.

En este punto vale la pena aclarar que los proyectos educativos en el INBA no responden a la lógica de la educación universitaria, sino que tradicionalmente se rigen por un concepto más apegado a la formación de tipo conservatorio<sup>1</sup>, lo cual en su momento retrasó la decisión de contar con licenciaturas en todos los géneros artísticos: artes visuales, música, teatro, cine y danza, y consecuentemente postergó los proyectos de posgrado. Con el paso del tiempo, la creación de licenciaturas se subsanó paulatinamente en las diferentes escuelas del instituto, pero la impartición de posgrados todavía se consideraba como un proyecto lejano.

Así las cosas, en el caso de la danza era necesario construir una propuesta que contemplara las probables orientaciones, modalidades y estructuras con el objetivo de llegar a diversas poblaciones demandantes, sin perder de vista que el presupuesto disponible era prácticamente nulo, y que resultaba importante evitar la creación de una burocracia que absorbiera en gasto corriente los muy posiblemente escasos recursos que se asignarían para formar cuadros dentro del medio dancístico, capaces de orientar y dirigir el destino futuro de la danza en México.

En virtud de que esta maestría se desarrollaría

1. Véase Anadel Lynton, "La danza: enseñanza, repetición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la danza como arte de investigación creativa?", en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación compartida*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Cenidi Danza/INBA/Conaculta, 2007.

en el seno de un centro de investigación como el Cenidi, y en congruencia con nuestra labor sustantiva, es cuestión de estilo que su orientación debía ser justo en torno a la investigación dancística.

Debo aclarar que el INBA cuenta con cinco escuelas de danza de las que egresan bailarines con un alto nivel como intérpretes, maestros y coreógrafos, pero las exigencias físicas propias del desarrollo de sus habilidades y competencias han propiciado que se desatiendan aspectos relacionados con la formación reflexiva, lo cual obstaculiza la conexión entre el hacer y el pensar, es decir, la vinculación entre la práctica y la teoría, una carencia que debía erradicarse. Con estas premisas se fue gestando la Maestría en Investigación de la Danza (MID).

La educación artística en México suele ser conservadora en lo que se refiere al uso de recursos y metodologías relacionados con la enseñanza-aprendizaje a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En ese sentido, me parece importante explicar el porqué de una maestría de danza en línea, y comentar en primera instancia qué factores influyeron en la determinación de impartir un posgrado en danza de modalidad mixta, con estudios tanto presenciales como a distancia. De manera central puntualizaré la pertinencia social de este tipo de estudios, puestas como señala García Aretio<sup>2</sup>, acerca zonas geográficas, atiende a poblaciones de edades diversas,

de formaciones dancísticas variadas, que realizan labores productivas relacionadas con la danza de distinta índole<sup>3</sup>.

Como antecedente, es oportuno mencionar que la inversión económica por parte del Estado mexicano en la formación de bailarines es elevada, especialmente si consideramos que dentro de la variada oferta académica que ofrece el INBA, un número reducido de estudiantes de las diversas carreras (intérpretes en danza clásica, contemporánea, folclor, danza española, así como formación de maestros y coreógrafos, por ejemplo) reciben educación por parte de una numerosa planta docente, en un periodo que fluctúa entre cuatro y ocho años, dependiendo del plan de estudios y del género dancístico del que se trate. Tomemos como ejemplo la carrera de intérprete de danza clásica, en cuyos grados más avanzados el problema se agudiza porque los estudiantes que ingresaron siendo niños, con el paso de los años desertan debido a que su vocación cambia o son dados de baja por el aumento de peso durante la adolescencia o por los cambios físicos que no corresponden al prototipo ideal del bailarín de ballet, lo cual da por resultado que egrese un número aún más reducido de alumnos en relación con los que fueron seleccionados para su ingreso; esta situación se agrava, como se citó, por *“la estructura burocrática y administrativa, lo que eleva el coste por alumno egresado”*.

2. Lorenzo García Aretio en *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel Educación, 2001. Véase “Aprendizaje y tecnologías digitales ¿novedad o innovación?” [https://www.researchgate.net/publication/235742093\\_Aprendizaje\\_y\\_tecnologias\\_digitales\\_Novedad\\_o\\_innovacion](https://www.researchgate.net/publication/235742093_Aprendizaje_y_tecnologias_digitales_Novedad_o_innovacion); y Clotilde Fonseca, *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativa*, núm. 1, 2000.

3. Extraído de las notas elaboradas por el maestro Fernando Aragón Monroy para el curso presencial de la MID.

La idea de desarrollar la MID a distancia se fundamenta en invertir esta lógica, es decir, atender a un número mayor de estudiantes con el menor costo posible, sumando a ello el beneficio de atender a poblaciones heterogéneas en cuestión de edades, actividades y tiempos disponibles.

Lo hasta aquí expuesto se vincula a los aspectos de carácter organizacional-práctico y técnico-administrativo. Ahora abordaré brevemente los posicionamientos teórico-conceptuales que rigen nuestra propuesta de formación. Partimos de entender la investigación como una forma de producción de conocimiento guiada por el sentido ético, el rigor académico y la experimentación para la creación de productos tangibles, tanto de reflexión crítica como de producción artística. De igual manera, pensamos que la investigación debe ser un ejercicio de reflexión imaginativa, un acto de tipo intelectual, pero también creativo, paralelo o comparable al de la creación artística, donde la investigación despliegue su inventiva con rigor. La maestría se configuró desde enfoques multidisciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios, según el caso, con mecanismos que favorecieran la flexibilidad, la apertura y la vinculación con saberes de distintos campos del conocimiento.

Para encuadrar estos principios retomamos la propuesta del filósofo y sociólogo francés Edgar Morin y su teoría de la complejidad<sup>4</sup>, por tanto se espera que el modelo educativo in-

cluya enfoques que estimulen la articulación de saberes y herramientas que nutran, atraviesen y expliquen los objetos de estudio desde múltiples perspectivas y niveles de acercamiento a la realidad artístico-dancística, que den pie a conocimientos emergentes y complementarios a través de formas diversas.

Nos concebimos como partidarios de principios pedagógicos autogestivos. Es por ello que nuestro modelo educativo idealmente postula: la formación integral de alumnos capaces, con pensamiento autónomo y sentido de la responsabilidad social, corresponsables de su propia formación. Nuestras prácticas se basan en valores insoslayables, como el respeto, la diversidad sociocultural y la equidad de género.

Se pretende que el egresado pueda desarrollar, con excelencia y originalidad, análisis conceptuales y críticos que enriquezcan el panorama artístico e interpretativo propio de la danza, y se convierta en agente activo en el panorama mexicano e internacional. Asimismo se busca que maneje marcos conceptuales profesionales y sea capaz de desarrollar un trabajo colaborativo y sensible dentro de los contextos sociales en los que se inscriba.

Al mismo tiempo, nuestro posgrado se caracteriza por ser vinculante en materia de programas inter e intrainstitucionales, lo cual prevé la posibilidad de movilidad estudiantil.

Lo descrito anteriormente favorece el

---

4. Edgar Morin (1921), *Introducción al pensamiento complejo*. México, Gedisa, 2004. Morin ve el mundo como un todo indisociable, donde el espíritu individual de las personas posee conocimientos ambiguos, desordenados, que necesita acciones retroalimentadoras, y propone un abordaje de manera multidisciplinaria y multi-referenciada para lograr la construcción del pensamiento que se desarrolla con un análisis profundo de elementos de certeza. Estos elementos se basan en la complejidad que se caracteriza por tener muchas partes que forman un conjunto intrincado y difícil de conocer. Del mismo autor consultar *El método* (1977) entre otros. A decir de Miguel Grinberg, "nuestra especie se aproxima a una mutación sin precedentes de sus herramientas de conocimiento. Para abordar esa transformación radical señala a Morin por proponer un nuevo paradigma, el de la complejidad, capaz de abordar el pensamiento propio de la posmodernidad.

despliegue de procesos de enseñanza y de aprendizaje que promuevan la instrumentación de herramientas, métodos y técnicas en formatos convencionales (como la impartición de clases a través de nuestros cursos presenciales), así como en aquellos que ofrecen la investigación-acción<sup>5</sup>, la investigación-creación<sup>6</sup> y los recursos de las TIC. Los docentes deben actuar a manera de facilitadores y gestores del aprendizaje, y la evaluación se entiende como un proceso permanente de retroalimentación, basado en los resultados obtenidos por los sujetos, que haga posible reorientar las pautas con la finalidad de alcanzar las metas planteadas por la propuesta.

El eje de formación de la MID se centra en el anteproyecto de investigación que los propios estudiantes entregan al ser difundida la convocatoria de admisión, mismo que se depura hasta lograr que los alumnos seleccionados lo presenten como proyecto de tesis al final del primer semestre. El resto de la formación gira en torno al proyecto, no solo a través del curso propedéutico presencial de selección, sino también durante los dos semestres en línea posteriores, en los cuales los estudiantes cursan el Taller de Investigación I y II, que les aporta saberes para elaborar un proyecto final de excelencia y una mejor tesis. A la par de este taller se imparten los dos semestres que abarcan los cuatro campos de conocimiento en los

que se dividen los estudios. Dichos campos cumplen la función de proporcionar un marco a partir del cual los alumnos pueden pensar sus problemas de investigación gracias a los debates que les permiten problematizar fenómenos complejos sobre la *Investigación en la formación y educación en la danza, la Investigación-creación en los modos y procesos de producción dancística, La reflexión epistemológica de las ciencias sociales, las humanidades y el arte, y el Análisis y la crítica dancística*, que además de abordar lo propio planteado por las diversas áreas de saber, cubra los vacíos que han dejado las ciencias tradicionales en lo relativo al cuerpo y el movimiento, con la idea de pensar desde y para la danza. Al final del primer año se lleva a cabo un curso presencial de dos semanas intensivas en las que se trabajan asignaturas como: *Mapa de prácticas dancísticas, Introducción a los estudios coreológicos, Laboratorio de vinculación teórico-práctico, Taller de escritura, Metodología de la investigación*.

Por otro lado, en los comités tutoriales los estudiantes presentan los avances de su proyecto frente a un grupo de maestros que los guían y los orientan. Posteriormente, de acuerdo con el perfil de su proyecto, los alumnos eligen su orientación de salida, que corresponde al campo de conocimiento seleccionado como especialidad. Orientación en la que se profundizará a lo largo de dos

---

5. El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo Lewin quien sugiere que las tres etapas más importantes del método son su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales a fin de mejorar las prácticas educativas y el potencial del estudiante. Entre sus principales representantes están el propio Lewin, Kurt 1946. "Action research and minority problems"; *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46, L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987 y J. Elliot, *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.

6. Denominación relativamente nueva en el ámbito de las artes y sus academias que hace referencia a la investigación ligada a la poiesis artística con la

semestres más de formación, para sumar un total de cuatro semestres. Las orientaciones son: *Investigación en educación, Investigación-creación, Investigación social y cultural a partir de los retos epistemológicos de la danza, e Investigación para el análisis de obra y la crítica dancística*. Finalmente, los estudiantes asisten a un segundo curso presencial donde se imparten -además de los seminarios y talleres citados en párrafos anteriores- el *Taller de análisis pedagógico y el Taller de contenidos por orientación de salida*; en esta etapa el estudiante nuevamente presenta ante su comité tutorial los avances en su trabajo de tesis. Los alumnos se gradúan con un trabajo de tesis avanzado idealmente en un 50%, aunque cabe destacar que durante la última revisión de nuestro plan de estudios se ha contemplado la posibilidad de adecuar el Taller de Investigación a fin de que los estudiantes egresen con la tesis concluida o por concluir.

Al momento actual hay tres generaciones de egresados y una cuarta en curso; si bien la propuesta mantiene la estructura y los principios originales, los programas de estudio se han revisado y modificado a fin de orientar los objetivos planteados por cada uno de los campos. En particular, como hemos men-

cionado, se revisó y se reorientó el Taller de Investigación porque estamos seguros de que el futuro de nuestros alumnos egresados depende de una excelente conformación de esa asignatura, siempre con la intención de formar investigadores profesionales que cuenten con las metodologías propias de la investigación, particularmente cualitativa, que a través de la triangulación de la información<sup>7</sup> y la verificación confiable de resultados promueva la elaboración de productos de conocimiento que idealmente devuelvan beneficios al contexto en el que el egresado despliega su labor profesional.

Nuestro reto a la fecha es aumentar el número de estudiantes titulados con el grado de maestros, a fin de continuar con nuestro intento de continuar ampliando la mirada respecto a nuestros haceres y saberes dancísticos.

**Ciudad de México, septiembre de 2018**

---

idea de generar nuevos conocimientos y su divulgación. El conocimiento, a su vez, es visto como una forma de creación que se asume como un derecho personal y grupal paralela a la posibilidad de expresión en un marco de democratización cultural. Consultar Laboratorio de Investigación Creación, Ministerio de Cultura, República de Colombia, 2010.

7. La triangulación se consideró como un mecanismo de validación del conocimiento aplicado a distintos niveles del proceso investigativo, particularmente en el momento de cruzar los resultados de la información con los resultados de la literatura consultada, a fin de referirse a la investigación como totalidad significativa. Véase Francisco Cabrera Cisterna, *Theoria*. Año 1/vol.14, núm. 001, Universidad de Bio-Bio, Chillán, Chile, 2005.

## Referencias Bibliográficas

- CABRERA CISTERNA, Francisco. *Theoría*. Año 1/vol.14, núm. 001, Universidad de Biobío, Chillán, Chile, 2005.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- FONSECA, Clotilde. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativa*, núm.1, 2000.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- ----- . *“Aprendizaje y tecnologías digitales ¿novedad o innovación?”* [https://www.researchgate.net/publication/235742093\\_Aprendizaje\\_y\\_tecnologias\\_digitaes\\_Novedad\\_o\\_innovacion](https://www.researchgate.net/publication/235742093_Aprendizaje_y_tecnologias_digitaes_Novedad_o_innovacion).
- GRINBERG, Miguel. *Edgar Morin y el pensamiento complejo*, Madrid, Castellano, 2003.
- *Laboratorio de investigación creación*, Ministerio de Cultura, República de Colombia, 2010.
- LEWIN, Kurt. *“Action research and minority problems”*; Journal of Social Issues 2 (4): 34-46, 1946.
- LYNTON, Anadel. *“La danza: enseñanza, petición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la danza como arte de investigación creativa?”*, en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación compartida. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Cenidi Danza/INBA/Conaculta, 2007.
- MORIN, Edgar. *El método, La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1977, T1.
- *Introducción al pensamiento complejo*, México, Gedisa, 2004.
- STENHOUSE. Lawrence. 1985. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid:

# Construcción de género y corporalidad: "La pedagogía en danza como eje fundamental para nuevos lenguajes corporales"

Camila Muñoz Valenzuela, Pedagogía en Danza Universidad Arcis

**¿De qué manera se llega a representar el cuerpo como femenino o de qué manera se asoció a las mujeres con la materialidad (ya sea inerte –siempre ya muerta- o fecunda -siempre viva y procreativa-) mientras se asociaba a los hombres con el principio de dominio racional?**

**(Butler, 2010,p.68)**

Es necesario entender cómo han sido los procesos de adquisición y reproducción de conocimientos en América previo a entrar en la construcción del género. A través del abuso ejercido por siglos de colonialismo y mediante enseñanzas que no respondían a la forma de vida que se tenía en este continente, se impusieron que hoy se cree como saber universal, avalado por el viejo continente como saber único y legítimo. *"Esta combinación de reduccionismo científico y uniformismo cultural, en la que se basa todavía la actuación de las naciones avanzadas y de muchas agencias internacionales, hace chirriar hoy las cuadernas de la modernidad"* (Antonio F. Rañada, 1997, p.3).

Estas leyes y pensamientos que se han utilizado para generar sentido y conocimiento están basadas en paradigmas positivistas, raciales e ilustrados, patriarcales y discriminadores, que jerarquizan los saberes generando una dualidad inexistente entre cuerpo y mente. Esta estructura, llena de contradicciones, se instaló

en América tempranamente y de manera muy violenta. *"La Sociedad Antropológica de París los clasificaba como a insectos: el color de la piel de los indios huitotos correspondía a los números 29 y 30 de su escala cromática. La Peruvian Amazon Company los cazaba como a fieras: los indios huitotos eran la mano de obra esclava que daba caucho al mercado mundial. Cuando los indios huían de las plantaciones y las empresas las plantaciones y la empresa los atrapaba, los envolvía en una bandera del Perú empapada en querosén y los quemaba vivos. Michael Taussig ha estudiado la cultura del terror que la civilización capitalista aplicaba en la selva amazónica a principios del siglo veinte. La tortura no era un método para arrancar información, sino una ceremonia de confirmación del poder. En un largo y solemne ritual, a los indios rebeldes les cortaban la lengua y después los torturaban para obligarlos a hablar"* (Galeano, 1989,p.106).

Hablar de una epistemología de los conocimientos nacida en América se hace necesario, urgente y justo, comprensiblemente, también llena de contradicciones, que suscriba a identidades en conflictos de todo tipo, pero que busque superar las lógicas de pensarse a sí mismos desde el subdesarrollo: *"El tercer mundo no es una realidad, es una ideología"* (Hanna Arendt, 1972, p.22).

*"Al acercarnos a la crisis epistemológica que se vive debido al contexto social post moderno y*



*todo el vacío y crisis de sentido que nos ofrece este sistema empeñado en volvernos anónimos/as, es cuando hay que analizar todos los medios institucionales que generen un tipo de conocimiento, sobre todo los que estén relacionados explícitamente como lo son las escuelas, colegios, academias, universidades, etc... en qué, para qué, con quién. Estas instituciones están formando mundos y a su vez de cierta forma limitando o abriendo nuevos mundos. La educación juega un rol importantísimo en esta tarea de crear-nos y es la que debe ser capaz de formular nuevos paradigmas para que los anteriores terminen de morir. Es ahora cuando se hace necesario una consecuencia y una dialéctica entre la práctica y teoría y entender esta como uno de los desafíos cruciales que permitiría resolver la cuestión del pensamiento como instrumento de transformación de la realidad” (Violeta Guyol, 2005, p.16).*

El cuerpo como creador de las más importantes epistemologías -al generar conocimientos desde la exploración y no desde instrucciones externas- se ve en crisis por las políticas que rigen a la educación tradicional al estar levantadas por paradigmas que muchas veces despojan al cuerpo del sujeto y construyen una dualidad inexistente entre cuerpo y mente, convirtiendo al cuerpo en un instrumento vacío, fácil de manipular por estímulos externos e ideologías dominantes. En este contexto el cuerpo está en peligro de desaparecer ya que

no solo se inmoviliza anatómicamente, sino de manera íntegra. Cabe señalar que en América que da aún una cantidad enorme de culturas, lenguas, cosmovisiones y diversas formas de percibir el cuerpo que hacen que se haga de suma urgencia cambios en las estructuras cognitivas para re-habitar los cuerpos.

El cuerpo es a su vez, registro de conocimientos conscientes e inconscientes: biografías, mapas corporales, emociones y vivencias que se deben considerar al momento de crear nuevas epistemologías, otorgándoles la importancia de ser cuerpos vivos y presentes desde la sensibilidad de cada persona. Dentro de los establecimientos educativos tradicionales se pueden vislumbrar con mayor fuerza estas formas de control, sobre todo a nivel de la zona pélvica, al mantener a los estudiantes sentados durante 8 horas aproximadamente, impidiendo el movimiento corporal al escaparse del paradigma conductista. ¿Cómo este contexto cultural/moral influye de manera tal que las instituciones educativas tradicionales generan una representación de la zona pélvica como una parte del cuerpo que debe estar muchas veces en el espacio de lo oculto/prohibido e inmóvil?

El generar este tipo de rigidez y desconexión responde a la suma de hábitos, concepciones católicas y patriarcales que levantan y mantienen este tipo de cultura hegemónica. Esta desconcientización y sedación en el contexto

escolar es resultado de aquel enfoque pedagógico: disponer solo los sentidos visuales y auditivos a instrucciones, incluyendo poco o nada al cuerpo como creador y adquisidor de conocimientos.

En los espacios públicos se vislumbra con facilidad cuerpos sin armonía, sin control motriz, no existe la consciencia corporal ni espacial ya que no se conoce el propio centro del cuerpo. Esta carencia es perjudicial para la salud y calidad de vida. Aún en estos tiempos la información sobre la zona pélvica de las mujeres es escasa, no hace mucho se hablaba que el clítoris era un pene atrofiado. El mantener esta zona bajo presión física y social genera rigidez constante: el que la menstruación dé asco, sea desagradable y poco respetada por el contexto escolar genera una relación un tanto agresiva con este ciclo, dando espacio a que las instituciones determinen la relación que se tenga con este proceso, en todos los términos posibles, inclusive los emocionales. Cuando se sobrevalora esta zona como vientre vacío que debe ser llenado por un masculino, se determina la función que las mujeres le asignan a su cuerpo y útero. A nivel de educación tradicional no existen textos que desarrollen y expliquen la potencialidad que tiene el ser seres cíclicos, poco se profundiza sobre el entendimiento del cuerpo y sus procesos más allá de lo biológico.

Las instituciones educativas (incluyendo la institución familiar) se han encargado de formar, determinar y mantener este diseño y enfoque ideológico sobre el cuerpo y su construcción de género. Se condiciona a la niña a ser mujer reproductiva; inclusive en los discursos públicos se entrega este mensaje, *“Las mujeres están preparadas para ser madres desde su primera regla” (Diputado Issa Kort, 2013)*, se exacerban zonas del cuerpo para hacerlas eróticas frente al ojo masculino y a lo sexualmen-

te capitalista, lo que agudiza y permite impunemente el acoso callejero y el acoso sexual. Según el Observatorio de Género y Equidad Chile (2015), el 84,7% de las víctimas de acoso sexual son niñas en etapa de pubertad.

Lo anterior surge de la noción que tiene la cultura sobre construcción de género y corporalidad; la educación y la cultura niegan los cuerpos de las mujeres y sus procesos naturales, pero los exagera como objetos sexuales y vientres vacíos.

Simone de Beauvoir menciona que *“no se nace mujer, se llega a serlo” (1949)*, volviendo la mirada a la relación y concepción que se tiene sobre el cuerpo femenino independiente de lo biológico, que justifica esta diferenciación (desigualdad) mediante el argumento anatómico. Con esto es importante señalar que las concepciones de cuerpo y de género aluden tanto al conjunto de características y comportamientos, como a los roles y valoraciones, impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización mantenidos y reforzados por la ideología hegemónica y por las instituciones patriarcales -estas estructuras de dominación son autónomas respecto del capitalismo, neoliberalismo, socialismo u otros sistemas y estructuras, pero pueden llevarse muy bien con cualquiera-, generando desigualdad en estructuras supuestamente igualitarias. A través de estas nociones se pueden identificar ciertas diferencias en el comportamiento corporal, en su estética y en cómo se relacionan con el afecto, amor, respeto y valoración (estas son muchas veces herramientas políticas de reproducción y naturalización de las desigualdades de género). Si la experiencia de género es diferente entre hombres y mujeres por la construcción social de sus cuerpos y el mandato diferenciado sobre los mismos, ha de serlo también la noción

y valorización sobre la zona pélvica, la experiencia del amor, del afecto, de su utilidad.

El cuerpo no se es biología pura, ni materia dispuesta solamente a la interacción social, ambas cosas radican simultáneamente construyendo un cuerpo social; esto hace que se sea Cuerpo y no solo que tengamos Cuerpo. Bajo este argumento cabe señalar y contextualizar, a modo macro, un poco de la historia de cómo y de qué formas el cuerpo pasó a ser comprendido como un objeto público y social, dispuesto a recibir y reproducir un tipo de comportamiento establecido: *“Entre la burguesía del siglo XIX, los conceptos de erotismo se expresaban casi exclusivamente con temor y; en consecuencia, a través del filtro de la represión, toda acción sexual era oscurecida por un sentimiento de violación, una violación del cuerpo de la mujer por parte del hombre, violación del código social por dos amantes, violación por dos homosexuales de un código moral más profundo”* (Senneth, 2011, p.15). El cuerpo se vuelve uso de leyes y legislaciones como también instrumento de reproducción cultural. A este argumento se suma también el cambio sobre las políticas territoriales vividas en tiempos de colonización en Abya Yala o América, donde comenzó a imponérsela propiedad privada y con esto la propiedad sobre los cuerpos que abarcaban el sector, poniendo al Hombre como dueño-propietario de estos, volviendo objetos a la tierra y a los cuerpos, principalmente al cuerpo de la mujer, que se ha visto ligado a la naturaleza, a la tierra como una relación intrínseca. Con este cambio de paradigma, se cambia la noción de cuerpo y la relación con este: *“En su historia de las formas de gobierno, Foucault presenta una periodización de las relaciones entre gobierno y territorio. Según Foucault, en la época feudal y la modernidad temprana la forma de gobierno fue el gobierno del territorio o [dominio] de un*

*señor feudal o rey, que incluía todas las cosas y personas contenidas en ese espacio delimitado. Solo después, a partir del siglo XVIII, el gobierno se transformó en gobierno de la población, es decir, de la administración del grupo humano asentado en el territorio. Esa mutación significó un cambio muy profundo en la concepción de la propiedad y la posesión que, ciertamente, debido a la contigüidad cognitiva entre cuerpo, mujeres y territorio, resultó en una transformación profunda en las concepciones de género y sexualidad”* (Segato, Rita. 2016,p.59). Mediante la violencia se comenzó a imponer la propiedad territorial y de cuerpos, también los manuales de comportamiento y estética, disciplinando y estructurando un lenguaje corporal diferenciado entre indígenas y colonos, entre hombres y mujeres, entre burgueses y pobres. *“En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja”* (Galeano,2012).

La conceptualización y relación con el cuerpo que se reproduce en los establecimientos educativos tradicionales (si bien no todos se relacionan de igual forma, responden en términos generales a la misma noción) se arrastra desde el siglo XVII, cuando se comienza a generar la concepción moderna sobre cuerpo nutrida de la dualidad mente/razón y cuerpo/materia vacía, señalando al cuerpo como generador de pecados e inmoralidades, como una cárcel del espíritu, sumando a esto la versión mecanicista del cuerpo, levantada por la anatomía de Andrés Vesalio, el cual genera una alianza entre cuerpo y ciencia: *“Los ojos, pero también*

*las manos. La vista y el tacto son las vías del conocimiento que desde finales de siglo XV, proclaman los anatomistas, siguiendo el ejemplo de galeno, como fundamentos de la nueva ciencia que pretenden establecer” (Le Breton, 2006, p.315).*

La filosofía cartesiana durante el desarrollo del Renacimiento y la burguesía –junto con la proliferación de los intereses privados que dieron paso al capitalismo como único sistema económico/cultural-, añadiendo los estudios de la anatomía por disección (practicada desde finales de la Edad Media en Europa), construyeron una visión individualista del cuerpo, transformándolo en una frontera con el Otro, donde impera la razón, que deja afuera a las mujeres -hasta el día de hoy- de los espacios de conocimientos y creaciones, al ser consideradas seres con capacidad inferior, lejanas a lo racional: *“Son sólo los varones los que han sido creados directamente de los dioses y reciben el alma. Aquellos que viven honradamente retornan a las estrellas, pero aquellos que son cobardes o viven sin justicia pueden haber adquirido, con razón, la naturaleza de la mujer en su segunda generación” (Platón, 427-327 BC).* Y continúa Aristóteles: *“La hembra, ya que es deficiente en calor natural, es incapaz de preparar su fluido menstrual al punto del refinamiento, en el cual se convierte en semen (es decir, semilla). Por lo tanto, su única contribución al embrión es su materia, un campo en el cual pueda crecer. Su incapacidad para producir semen es su deficiencia” (Aristóteles, 384-322 BC).* Este imperante que negaba de todo derecho a la mujer alimentó el pensamiento en la Edad Media y luego el del Renacimiento, dando paso al pensamiento moderno que se vio fortalecido con esas nociones duales y fálicas: *“El dualismo cartesiano prolonga el dualismo de Vesalio. Tanto en uno como en otro se manifiesta una preocupación por el cuerpo*

*descentrado del sujeto al que le presta su consistencia y su rostro. El cuerpo es visto como un accesorio de la persona, se desliza hacia el registro de poseer, deja de ser indisociable de la presencia humana. La unidad de la persona se rompe y esta fractura designa al cuerpo como a una realidad accidental, indigna de pensamiento. El hombre de Descartes es un collage en el que conviven un alma que adquiere sentido al pensar y un cuerpo, o más bien una máquina corporal, reductible solo a una extensión” (Le Breton, 2006, p.69).*

Esta tradición moderna ha prolongado una visión de cuerpo ajeno al sujeto que lo habita, como si fuese algo que tiene y no algo que es. Una materia intangible dispuesta a ser instruida y adoctrinada por múltiples intereses que genera una marginación del sujeto consigo mismo y deja al cuerpo de la mujer expuesto a esas políticas. *“El hombre occidental tiene, en la actualidad, el sentimiento de que el cuerpo es, de alguna manera, algo diferente a él, de que lo posee como a un objeto muy especial, por supuesto más íntimo que lo demás” (Le Bretón, 2006,p.97).*

La modernidad comenzó con este racionalismo que marca tajantemente la dualidad entre cuerpo y mente, conceptualizando de forma mecanicista al cuerpo: *“Desde el siglo XVII se inicia una ruptura con el cuerpo en las sociedades occidentales: su posición a título de objeto entre otros objetos, sin una dignidad particular, el recurso común a partir de esa época, a la metáfora mecánica para explicarlo, las disciplinas, las prótesis correctoras que se multiplican (...) por supuesto subyace: abolir el cuerpo, borrarlo pura y simplemente; nostalgia de una condición humana que no le debería nada al cuerpo, lugar de la caída”(Le Bretón, 2006,p.80).* Esta concepción que reduce al cuerpo genera el escenario desde donde parte

la educación tradicional en sus inicios y que, pese a los esfuerzos por intentar modificarlo en Chile, aún sigue predominando la idea dualista: los pensamientos estarían independientes del cuerpo: *“El cuerpo molesta al hombre; ese cuerpo tiene una desventaja, aun cuando sea considerado como una máquina no es lo suficientemente confiable y riguroso en la percepción de los datos del entorno. Lo racional no es una categoría del cuerpo, pero es una de las categorías posibles del alma” (Le Bretón, 2006, p.69).*

Es desde estas epistemologías que se ha levantado la noción de cuerpo que rige nuestra cultura: materia dispuesta, arrojada a las instituciones que terminan por separar al sujeto de su cuerpo, generando un cuerpo lleno de desigualdades al otorgarle significados de orden ideológico patriarcal, anteponiendo siempre al Hombre como poder, como orden-fálico en toda relación social. Así, la materialización del género y su sexualidad en el cuerpo responde a esta lógica, y se ve en la mayoría de los establecimientos de educación tradicional.

*“Consideremos primero que la diferencia sexual se invoca frecuentemente como una cuestión de diferencias materiales. Sin embargo, la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas” (Butler, 2010, p.18).* La materialización del género instala cierta valoración: el cuerpo del Hombre tiene valor social y el cuerpo de la mujer solo valor de objeto. Marta Lamas (1999) propone que la transmisión de la lógica del género y la eficacia con la que este opera se sustenta en el hecho que se encuentra anclada al lenguaje y a la trama de los procesos de significación. *“Instalar el principio de inteligibilidad en el desarrollo mismo de un cuerpo es precisamente la estrategia de*

*una teología natural que explica el desarrollo de la mujer mediante el argumento lógico de la biología. Sobre esta base se ha sostenido que las mujeres deben cumplir ciertas funciones sociales y no otras, en realidad, que las mujeres deberían limitarse absolutamente al terreno reproductivo” (Butler, 2010, p.62).*

Las políticas públicas hoy disponen de los cuerpos de esta manera: lo reducen ante la razón, y niegan el espacio de conocimiento y experiencia que este puede ser. La noción que se tiene sobre cuerpo levantada por la filosofía y cultura occidental fundamentada en la de un orden racional como concepto universal, nutrido por el cristianismo y sus concepciones sobre sexualidad, ponen en un escenario complejo al cuerpo, principalmente el de la mujer. *“El sexo no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese “uno” puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural” (Butler, 2010, p.19).* Desde esta perspectiva, es importante indicar que el elemento constituyente de la identidad es el lenguaje, ya que es por medio de él que se interpreta aquello que somos. Entendiendo la importancia del lenguaje corporal en la producción de identidad de género y que esta construcción responde a la forma en que los sujetos fueron y son socializados, más que al hecho sexual biológico diferencial (Stoller y Money 1955, citado en Lamas, 1999), se debe analizar el género no solo desde las diferencias sexuales o biológicas, sino involucrando la construcción sociocultural que afecta la producción de saberes que se realiza desde el cuerpo. Bien define en sus textos Michael Foucault la relación cuerpo-poder al señalar la existencia de un poder determinado (instituciones, gobiernos, clase económica, etc.) que se encarga de adaptar al sujeto a un

sistema: siempre hegemónico e impuesto por orden ideológico y económico. Esta disciplina y ordenamiento se agudizan en la vigilancia del cuerpo a través de las arqueologías del poder que pueden ser tan explícitas como implícitas, dejando establecido entonces que el género responde a un producto cultural, que es aprendido y, por lo tanto, se puede modificar. Para Marta Lamas (1999) lo esencial de la categoría género, lo que permite su existencia y funcionamiento es el *“proceso de constitución de orden simbólico que en una sociedad se fabrica en torno a las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres”* (p.158), señalándola importancia que tiene la corporalidad en tal identificación. Esta corporalidad se basa en estereotipos de género que vendrían siendo conductas, comportamientos, acciones y prácticas que tienen relación con el deber ser que se impone a los géneros en su expresión binaria femenino-masculino. Es necesario señalar que un elemento común de todas las culturas que generan estas diferencias de género desiguales es que se asocia a la mujer con algo que los sujetos subestiman, de ahí la relación con la naturaleza en su sentido más amplio, y de ahí la desvalorización del cuerpo de la mujer, otorgándole una corporalidad siempre pequeña, achicada. El género se corporifica en cuerpos concretos que se modelan social y subjetivamente, tiene un correlato inmediato en la producción social de los espacios, y se representa y se simboliza a través de discursos y representaciones sobre lo femenino y lo masculino desde la puesta en uso de esquemas de género y desde la producción de identidades y categorías sociales presentes en el lenguaje (Bourdieu, 1991). Volviendo a lo expuesto por Foucault, concebir al cuerpo como un texto en donde se leen las relaciones dicotómicas de poder, es urgente para poder generar un punto de partida desde donde nazca una pedagogía que aborde la ideología de género de manera

protagónica y no de manera pasiva. Nuestra sociedad está construida desde lo visual, así mismo los métodos de enseñanza. Es a través de imágenes que se construye la estructura de pensamiento y de percepción, en este caso, desde el orden hegemónico que ha puesto a lo masculino en lo más alto. Esta conceptualización de sexualidad está estrechamente relacionada con los estudios genealógicos realizados por Michel Foucault, respecto de cómo ha sido posible que el sexo fuese situado en un lugar de producción de saber. Para Foucault, la libertad sexual que se logra en la sociedad occidental, a través de su análisis de cómo se produce la verdad sobre el sexo en estas sociedades (*Scientia Sexualis*) no es una libertad real, puesto que se logra a través de la confesión. El objetivo de poner la sexualidad bajo distintos tipos de confesiones (psiquiátricos, médicos, religiosos) es una forma que intenta, por distintos medios, evitar el autogobierno de los cuerpos y los deseos.

La confesión pone al sexo en el espacio del síntoma, por tanto, a disposición de la sanción de la enfermedad y el cese de dicho síntoma: la cura. Son diferentes dinámicas que establecen una red de relaciones de fuerza que han ido modificando los discursos sobre el sexo y que mantienen esos discursos de manera móvil. De esta forma, la verdad sobre el mismo se ha ido modificando, ha ido cambiando a través de la historia. En el siglo XV, los códigos de lo lícito eran diferentes; había otras convenciones que permitían se entendiera de manera distinta la higiene, lo obscuro y el morbo, haciendo que la concepción sobre cuerpo fuese también distinta. La infancia y el infante nacen en la edad moderna, así como otros roles etarios y de género. La sexualidad comienza entonces a guardarse, a ser privilegio de la sociedad conyugal que la absorbe en sus lineamientos burgueses para darle una tarea reproductora, reserván-

dose el secreto. Es entonces que el sexo y el cuerpo comienzan a convertirse en zonas mecánicas y funcionales. La zona pélvica se vuelve inexistente en otro espacio que no sea el conyugal, inexistente públicamente, reservada a la vida privada: bajo el mandato de la reproducción, bajo el control y mercantilización de la publicidad, quien utiliza este tabú para generar ganancias exacerbándola de manera tal, que el morbo se introduce.

Los establecimientos educativos tradicionales producen la idea que los infantes carecen de sexo -ya que solo lo señalan mediante el aspecto biológico. Razón suficiente para su invisibilidad; no se les habla de ello ni ellos hablan sobre eso. Así funciona como una orden de desaparición que solo acontece bajo el discurso de la reproducción y bajo el circuito de la ganancia. No es casual que en los colegios tradicionales la educación sexual sea, si es que tienen ese espacio, dirigida con manuales anti-conceptivos o de otro tipo de protección para el coito (métodos dirigidos principalmente a las mujeres). ¿Qué sucede con otros espacios sexuales como las emociones, las afectividades, los deseos, el placer y el cuerpo? En este paradigma, el cuerpo de la mujer, como materialización de género, se ve aún más vulnerable al ser el que genera mayor desorden en este orden racional al estar ligado directamente con lo animal, lo salvaje y lo sexual. La manipulación de los conocimientos sobre la zona pélvica ha estado regida por esta construcción. Es importante resaltar que solo hace algunas décadas se comenzó a realizar estudios sobre la vagina, ya que esta zona, que define en gran medida el género y su corporalidad, era entendida y enseñada como un pene atrofiado: *“A finales del siglo XVII y en el siglo XVIII, la ciencia otorgó una sustancia material, aceptable en términos de la nueva epistemología, a las categorías de hombre y mujer, consideradas como sexos*

*biológicos opuestos e inconmensurables” (Laqueur, La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud, capítulo V, “El descubrimiento de los sexos”, p.266).*

Otro ejemplo para contextualizar la exposición es analizar el hecho que las mujeres han sido excluidas del placer más que los hombres. Este erotismo y autoerotismo ha sido negado a lo largo de la historia, y las ciencias oficiales se han encargado de esto. El surgimiento de la epistemología como disciplina negaba en sus comienzos a la mujer como sujeto de saber, ya que esta ciencia entendía -y en algunos contextos aún lo hace- a la inteligencia como sinónimo de razón del que la mujer en su condición de instintiva no podía llegar. *“Como el propio cuerpo natural pasó a ser la regla de oro del discurso social, los cuerpos de las mujeres—el sempiterno otro— se convirtieron en campo de batalla para la redefinición de la antigua e íntima relación básica: la de la mujer con el hombre. Los cuerpos de las mujeres, en su concreción corporal, científicamente accesible, en la misma naturaleza de sus huesos, nervios y, lo que es más importante, órganos reproductores, hubieron de soportar una nueva y pesada carga de significado. En otras palabras, se inventaron los dos sexos como nuevo fundamento para el género” (Laqueur, 1994, p.259).*

Estos paradigmas han influenciado la representación que se tiene en los colegios tradicionales en Chile a la hora de hablar sobre la sexualidad y zona pélvica: *“De haberlo sabido no habría sobrellevado tantos años la carga de una diferencia corriente, y más precozmente hubiera aprendido a ser feliz en la convención, sobrellevado con indiferencia los límites del contrato social, acogiendo los placeres insignificantes que él mismo me sugería en los bordes de su moralidad. Pero la inoportunidad,*

la torpeza y el ridículo como marca de partida, infunden el ánimo de la autoreforma y la normalización. Desde el comienzo se cree que todo deseo es una falla que hay que corregir. El olor de la injuria que te segrega va adherido en la segunda circunvalación de la nariz. Y uno asume que ese olor es el propio y lo recubre con perfumes estándares intentando del apto. Queremos que nos quieran. El robo estatal del afecto materno te dispone en el disciplinamiento para que te quieran profesionalmente ya que nadie te querría al natural. El retiro del afecto es la estratagema pedagógica primaria y nos entregamos con fe a la correccional y a la convención gregaria. La educación acelera con energía el curso de la cultura que habrá de restar cualquier valor a las materias bajas de la pasión y la percepción sensorial, tildándolas de inútiles, groseras y dignas de repudio” (Thayer, 2013, pp. 43 y 44). Desde la educación tradicional, la forma más eficaz y correcta de aprender es a través de instrucciones ajenas al sujeto. Cabe decir que estos estímulos no tienen relación con el proceso de aprendizaje ni con la realidad de los niños en muchas ocasiones. Durante décadas se ha tratado de perfeccionar un sistema positivista, lo cual ha sido muy rentable para la cultura hegemónica actual, pero muy perjudicial para la creación de humanos íntegros y felices. Esta epistemología entra en crisis ya que no logra, por más que lo intente, complementar al ser en todas sus dimensiones. Todo conocimiento es contextual y social; si este conocimiento es ajeno, es confuso e inservible pues se realiza de forma mecánica sin una aprehensión del mismo. Somos seres sexuales y el cuerpo nuestra entidad biográfica, territorial y social, unidad básica de la subjetividad. La piel limita con el exterior, pero se proyecta por el espacio. *“Cuerpo hay ahí donde una terrible, imperiosa, inaguantable necesidad se impone, se presenta -ella-. Cuerpo es necesidad: no todo cuerpo es necesario,*

*pero todo lo necesario es cuerpo. Cuerpo hay ahí donde un deseo, que se oculta para que se lo descubra, tiembla ser descubierto, tiembla no ser descubierto [...] Cuerpo es pensamiento necesario. Descubrir cómo está construida, qué fuerzas están en juego, es la necesidad implacable” (Marchant, 1991, p.4).*

El cuerpo comunica una serie de símbolos que el lenguaje verbal no puede codificar, también expresa lo que la razón no puede ver, o no quiere. *“De acuerdo con el difunto Dr. Lawrence K. Frank, de Harvard, el conocimiento del mundo de un niño empieza con el tacto de la madre, con la caricia y el beso, el contacto oral del pecho, el calor y la seguridad de sus brazos. Su educación prosigue con la enseñanza del «no tocar» para adecuarlo a cierto aspecto de su cultura, «los derechos de propiedad», para enseñarle un sentido de posesión y pertenencia. Como niño y como adolescente el tocar el propio cuerpo, las aventuras de la masturbación —la última forma de tocarse —su exploración en la juventud del tocar del amor, la mutua exploración del cuerpo con el parcerito amoroso, son todos aspectos de la comunicación táctil” (Fast, Julius, El lenguaje del cuerpo, 2005).*



## La pedagogía en danza contemporánea como ruptura a la dualidad y desigualdad de género

En virtud de lo desarrollado anteriormente se hace preciso determinar qué tipo de pedagogía y qué tipo de danza se trabajará como herramientas para generar espacios de cambios. Freire (1979) hace referencia a la pedagogía de la emancipación, donde pone la importancia en el acto de educar y la acción de educador en este proceso, haciendo necesaria la toma de consciencia y del compromiso a través de la educación para generar espacios de libertad para los estudiantes. A través de la investigación se pone en jaque la labor docente en el proceso pedagógico y en el desarrollo de nuevos métodos y paradigmas que, a su vez ocasionan una crisis en aquellos generadores de desigualdades y violencias. Es un proceso complejo, claro está, y se suma también la ambigüedad de la era, propia del contexto postmoderno, el que genera que se vuelva casi imposible definir acabadamente cuál sería lo que se entiende por contemporáneo o por práctica contemporánea. Definir qué es danza contemporánea siempre ha sido difícil para los investigadores de esta área puesto que compromete no solo un cambio y una ruptura temporal, sino también una nueva noción y percepción corporal, lo que abre el campo de las subjetividades. Sin embargo, se pueden mencionar algunos colectivos y discursos como referentes que cuestionan la disciplina de la danza como tal, sumado al discurso la noción del cuerpo danzante, sus significados y significantes: *“Lo contemporáneo además de ser definido en razón de su temporalidad, se podrá definir también como aquello que hace ruptura con la historia, una tradición o un cuerpo de hábitos (...) distinguiendo lo contemporáneo de lo actual”* (Araus Vilches, Sonia, 2013, p.8). Estos

movimientos fueron surgiendo a mediados de los años 60, principios de los '70 en Estados Unidos, poniendo en jaque los paradigmas sobre la disciplina academizada, la visión de cuerpo con tendencia europea, los fundamentos racionalistas y su representación en la danza occidental. Esta nueva danza -clasificada como postmoderna y posteriormente como contemporánea- reflexiona sobre el cuerpo y sobre su entorno, nutriéndose de otras áreas artísticas y otras filosofías que generan una profundidad y nueva relación corporal. *“Esta danza más que de buscar hacer obra se ocupa de obrar (...) Esta búsqueda compromete todo a la vez, una deconstrucción de nuestros usos del cuerpo y del mundo todo en tanto portador de futuro y de una renovación de nuestros modos de inscripción en este mismo mundo. Esta hibridación no concierne solamente el orden del cuerpo y del movimiento, también es el orden del tiempo, puesto que ella instala e inventa un régimen de confusión entre el tiempo de la exploración y el de la difusión”* (Frimat, Francois, 2010, p.129). *“La contemporaneidad es esa relación singular con el propio tiempo que se adhiere a él pero, a la vez, toma distancia de este: más específicamente, ella es esa relación con el tiempo que se adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden completamente con la época, que concuerdan en cualquier punto con ella, no son contemporáneos pues, justamente por ello, no logran verla, no pueden mantener fija la mirada sobre ella”* (Agamben, Giorgio, 2008).

Este cambio de paradigma observa y vivencia al cuerpo como el lugar de la existencia, en un proceso que busca tratar de ser y no de hacer: estar presente en el aquí y el ahora, como un estado que se logra gracias al poder de la observación y la contemplación, conceptos que se van incluyendo en la práctica de la danza

contemporánea aportados por las disciplinas como el yoga, que significa unión consigo mismo y con el universo, generador del poder de auto observarse, de escuchar, de sentir, de percibir cada parte del cuerpo y cada emoción ya que centra la atención en el cuerpo, no en la mente, adquiriendo así consciencia corporal. *“Es preciso aprender cada día un poco más que somos ese cuerpo en el cual podemos apoyarnos” (Gerda Alexander).* Lo contemporáneo se podría definir principalmente por generar rupturas con la historia y con el cuerpo de hábitos: *“Así nos referimos a lo contemporáneo en relación a un saber o conocimiento y a una disposición sensible, que nos hace percibir lo imperceptible de nuestro tiempo” (Araus Vilches, Sonia, 2013, p.8).*

La danza academizada, al igual que otras artes, ha estado ligada al mundo masculino: al hombre como creador, autor y expositor. La danza contemporánea, centrándola en la actualidad -tomando ya los avances discursivos y valientes de las expositoras de la danza postmoderna- se levanta como vanguardia reconceptualizando el cuerpo que emerge como problemática a abordar: sus signos y significantes, sus miles de formas al momento de movilizarse, bailar y más potente, al rol de género en la danza. *“Que responde a una intención precisa; hacer actualidad en nuestro presente inmediato a partir del cuerpo como paradigma de la inversión de todo medio” (Araus Vilches, Sonia, 2013, p.10).* En ese contexto el cuerpo feminizado o masculinizado pasa a segundo plano, comenzando a

*adentro de la disciplina y conocen sus prácticas. Refiere a un tipo de sensación del cuerpo específica, indefinida sobretudo, que solo puede percibirse bailando” (Francisca Crisóstomo, 2012).* La pedagogía en danza se entenderá entonces como el proceso metodológico de enseñar lo que la danza contemporánea propone sobre noción de cuerpo, reivindicándolo como generador de conocimientos: *“Todas las formas del saber en la danza son formas de un conocimiento que se experimenta corporalmente(...) Tener la intención de danza es tener la intención de hacer algo más que moverse” (Sánchez, 2002).* Este proceso cognoscitivo es muchas veces difícil de entender y aceptar en el espacio de educación tradicional puesto que es un saber que no es lingüístico y no está ligado a algún objeto concreto, pero, precisamente, desde pequeños aprendemos de nuestras experiencias táctiles y quinestéticas.

El movimiento es la madre de toda cognición: *“da forma al Yo antes de que el Yo de forma moviéndose al movimiento. Su objetivo es mostrar como el cuerpo táctil-quinestético es un umbral epistemológico” (Fraleigh, 1999, p.253).* El soporte de la danza contemporánea es el cuerpo y el movimiento, asimismo la participación de un colectivo pensante y creativo. Estas lógicas que mantienen a la danza viva son justamente las que carece el sistema educativo hegemónico. La capacidad de re-conectarse con un Otro y consigo mismo permite dinámicas que generan una revalorización de la identidad en todos sus sentidos ya que no solo se observa y percibe el cuerpo del compañero, sino que también se hace consciencia del propio, con sus cualidades, sus anatomías y su energía. *“Esta pedagogía del saber corporal reivindica al cuerpo como sujeto de saber y no como objeto de conocimiento” (Oñate, Nicole, 2014, p.34).*

germinar cuerpos sin roles estereotipados (pudiendo haberlos también) al poner el foco de importancia en el movimiento, en el cuerpo como flujo de energía y campo de lenguaje estético interpretativo: *“Una consciencia que solo tienen quienes danzan, quienes están*

Reconociendo el rol del arte en el proceso de formación integral de las personas, y en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y la Artes (CNCA) están desarrollando el Plan Nacional de Artes en Educación, que se orienta al fortalecimiento de diversas experiencias de aprendizaje en artes, reconociendo el aporte de la educación artística como base para el desarrollo integral, creativo, cognitivo y emocional de todos los estudiantes: *“El arte contribuye a la generación de un conocimiento valioso por sí mismo que no debe ser visto, únicamente, como complemento del desarrollo de las otras áreas del conocimiento. El arte, en la medida en que es abordado desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, puede incidir en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía” (OEI, 2011, p.100).*

Marcel Mauss, en el texto *Técnicas corporales*, pone énfasis en la transmisión por imitación de un acto certero: *“El niño, el adulto imita los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen una autoridad sobre él. El acto se impone desde afuera, desde arriba, aunque sea un acto exclusivamente biológico relativo al cuerpo. La persona adopta la serie de movimientos de que se compone el acto, ejecutado ante él o con él, por los demás” (p.340).* Tomando ese planteamiento y relacionándolo con lo expuesto por Bourdieu y Passeron sobre la reproductividad, se puede repensar la labor del docente al ser este -asumiendo que esta práctica nunca es neutral y que debe ser un acto consciente- el que materializa en la práctica pedagógica las herramientas para vivenciar el cuerpo desde lo más íntimo y honesto,

favoreciendo en la formación integral de los estudiantes, poniendo en práctica la afectividad, la construcción comunitaria de nuevas nociones y prácticas de género igualitarias, con un autoestima desarrollado desde lo positivo, desde el empoderamiento, desde el respeto y valoración por el cuerpo propio y colindante, de tener pleno conocimiento y determinación de la vida, produciendo cambios significativos. Este autoconocimiento del cuerpo, este camino por generar validar-se como creadores, es una tarea que se le deben a las generaciones futuras para que no crezcan con las alas rotas. Estas innovaciones y nuevas epistemologías caminan lento, pero caminan. *“Caminan realmente, como decía el subcomandante Marcos, con los que van más despacio; no con los que van adelante, sino con los que van atrás” (de Sousa Santos, Boaventura, 2014, p.12).*

## Bibliografía

- Galeano, Eduardo, 1991. *Las palabras andantes, "ventana sobre el cuerpo"*.
- Antonio F. Rañada, 1997. *Introducción a la nueva alianza, del Prigogineel Stengers*.
- Galeano, Eduardo, 1989. *El libro de los abrazos, La cultura del terror/1*.
- Violeta Guyot, 2005. *Epistemología y prácticas del conocimiento*.
- De Beauvoir, Simone, 1949. *El segundo sexo*.
- Richard Sennett, 2011. *El declive del hombre público*.
- Segato, Rita Laura, 2016. *La guerra contra las mujeres, capítulo 2: "Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres"*.
- Galeano, Eduardo, 2012. *El descubrimiento*.
- *Platón*, 427 - 327BC
- *Aristóteles*, 384 - 322BC
- Le Breton, David, 2006. *Antropología del cuerpo y modernidad*.
- Butler, Judith, 2010. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*.
- Lamas, Marta, 1994. "Cuerpo: diferencia sexual y género". En Debate Feminista, N°10.
- Foucault, Michel, 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.
- Foucault, Michel, 1977. *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*.
- Laqueur, Thomas, 1994. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, capítulo V, "El descubrimiento de los sexos".
- Willy Thayer, 2011. *El barniz del esqueleto*.
- Marchant, Patricio, 2000. *Escritura y Temblor, Discurso contra los Ingleses*, p.4.
- Montecino, Sonia, 1991. *Madres y huachos: Alegorías del mestizaje chileno*.
- Lagardey De los Ríos, Marcela, 2012. *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*.
- Maturana R., Humberto y Varela G., Francisco, 2003. *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*.
- De Souza Silva, José, 2013. *Pedagogías de coloniales. Tomo1; "Práctica sin surgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir"*.
- Araus Vilches, Sonia, 2013. Tesis de grado "A partir del cuerpo", Pedagogía en Danza, Universidad Arcis.
- Frimat, Francois, 2010. *¿Qué es la danza contemporánea?*
- Agamben, Giorgio, 2008. *¿Qué es lo contemporáneo?*
- Tambutti, Susana, 2006. *Teoría general de la danza*.
- Varela, Francisco, 2011. *De cuerpo presente*.
- Alexander, Gerda, 1981. *La eutonía: Un nuevo enfoque de la actividad física*.
- Crisóstomo López, Francisca, 2012. *Lectura de*

***un cuerpo de la danza. Huellas, discurso y mitos.*** Red de danza independiente.

- Sánchez, Mariano, 2002. ***Original, Parviainen, Jaana en Dance Research Journal***, Vol.34.
- Fraleigh, Sandra, 1999. ***Family Resemblance. Researching Dance.***
- Oñate, Nicole, 2014. Tesis de grado pedagogía en danza, ***“Danza y conocimiento: una reflexión hacia los fundamentos de la disciplina”***, Universidad Arcis.
- Mauss, Marcel, 1979. ***Sociología y antropología.***
- Bourdieu, Pierre, 1979. ***La reproducción: Elementos de una teoría del sistema de enseñanza.***
- De Sousa Santos, Boaventura, 2009. ***Epistemologías del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social.***
- Descartes, René, 1637. ***Discurso del método.***
- Fast, Julius, 2005. ***El lenguaje del cuerpo.***

# La interdisciplinariedad en la enseñanza del baile de la cueca urbana

Catalina Olivares Del Real, Psicóloga, U. de Chile

Diplomada en Psicodrama Clínico y Teatro Terapéutico, Diplomada en Danza: Cuerpo, Arte y Educación, Bailarina de danzas carnavales urbanas y de danza oriental

## Introducción

A lo largo del siglo XXI la cueca urbana se ha ganado un lugar dentro del folclore chileno, apareciendo en espacios festivos contemporáneos y en recreaciones escénicas ejecutadas por ballets y grupos folclóricos. Si bien, la cueca urbana actualmente se encuentra validada como un estilo de cueca, llama la atención la tendencia a la homogeneización tanto del movimiento como de la estética, a pesar de lo reciente de su emergencia.

A partir de esta observación y posterior reflexión, nace la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar folclore y en particular de mediar aprendizajes que involucran el cuerpo en movimiento desde una perspectiva respetuosa de las diversas corporeidades.

La primera aproximación se da con las herramientas que entrega la Danza Movimiento Terapia y con la psicología educacional, en especial el aprendizaje significativo y la Teoría de las Inteligencias Múltiples, lo cual, unido al folclore, ha permitido intencionar un espacio de aprendizaje donde se busca que cada participante baile "su propia cueca".

## La cueca como danza de libre expresión

En el marco del folclore chileno, el baile de la cueca ha sido estudiado y categorizado por importantes investigadores, entre ellos la destaca folclorista Margot Loyola (Loyola, 2010, p.119), quien define la cueca como una *"danza de pareja mixta<sup>1</sup>, suelta, independiente, concéntrica. La pareja no se toma ni se abraza. De cuerpo y cabeza levantada o levemente inclinada*. La funcionalidad del baile es principalmente recreativa y su intención es amorosa, desarrollándose desde tiempos pasados (siglo XIX en adelante).

De acuerdo a lo planteado por el profesor Juan Pérez (1983, 2010) la cueca tiene una característica ineludible: sus evoluciones coreográficas que la distinguen de otras danzas. Igualmente, no es un baile homogéneo, sino de libre expresión. *"Por eso tiene que haber inspiración y expresión de todos los sentidos, libertad absoluta y luz verde en los ademanes, movimientos y gestos, para bailar con todo el cuerpo y poseionado por el ritmo"* (Claro, 1994, p.134).

## La Danza Movimiento Terapia

La Danza Movimiento Terapia (DMT) es una psicoterapia humanista que se integra dentro de las terapias expresivas. Utiliza el movimiento como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva-mental y física de los sujetos.

1. Si bien en las definiciones tradicionales la cueca es considerada como un baile mixto, en el contexto social actual, dicha característica deja de ser pertinente. Desde una perspectiva interdisciplinaria que incluye el género como una variable fundamental al momento enseñar, el trabajo propuesto en la presente investigación apunta a problematizar la definición de "mixta" y relevar la de "intención amorosa", considerando que la expresión de amor es independiente del género de los danzantes.

Este enfoque establece al cuerpo como un medio de conexión con el mundo y el movimiento, como comunicación y expresión fundamental de la voluntad interna de la persona, manifestación primaria de su vida.

Encuentra su fundamento metodológico de las psicoterapias humanistas, las teorías de la comunicación no verbal, las teorías psicodinámicas, los sistemas de observación y en el análisis del movimiento de Laban.

### Acerca de las inteligencias múltiples

El psicólogo y pedagogo Howard Gardner es uno de los pioneros en problematizar y ampliar el concepto de inteligencia en el mundo occidental, instaurando el concepto de inteligencias múltiples. Gracias a él, hoy es posible hablar de las inteligencias en plural y no solo de “la inteligencia” de forma singular como se había hecho en gran parte del siglo XX.

Para H. Gardner (Gardner, 1987, p.96), una “competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas -permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo- y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento”.

Esta definición de inteligencia permite com-

prender que existen diversas formas de aprender de acuerdo a la persona que aprende y al contexto cultural en que se desarrolla, ya que cada cultura da énfasis a la inteligencia que busca potenciar como sociedad.

Gardner, define que existen 8 tipos de inteligencias que se encuentran en las diversas culturas, las cuales son:

1. **Inteligencia lingüística:** Habla de la capacidad para ocupar las palabras ya sea de forma oral o escrita, siendo el objetivo comunicar ideas, pensamientos o sentimientos.
2. **Inteligencia musical:** Consiste en la capacidad para apreciar y elaborar música, es decir, para escuchar, cantar y tocar instrumentos. Tal como el lenguaje, la música tiene sus propias reglas de organización, que permiten que sea escrita y leída.
3. **Inteligencia lógico-matemática:** Se refiere a la capacidad para identificar modelos abstractos, calcular numéricamente, formular, verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos deductivos e inductivos.
4. **Inteligencia espacial:** Es la capacidad para percibir y/o representar un objeto o forma y luego manipularlos mentalmente. Las características de la inteligencia espacial son la sensibilidad a la forma, línea, espacio, color y las relaciones de estos elementos.

5. **Inteligencia cenestésico-corporal:** Es la inteligencia que permite “emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a meta” (Gardner, 1987, p.253).
6. **Inteligencia intrapersonal:** Se refiere a la capacidad de las personas de conocerse a sí mismas; el sujeto, por medio del conocimiento introspectivo, analiza sus propios pensamientos, emociones, sentimientos, motivaciones y capacidades.
7. **Inteligencia interpersonal:** Es la inteligencia que permite relacionarse con otras personas y reconocer los sentimientos, pensamientos, razones y deseos del otro.
8. **Inteligencia naturalista:** Esta “consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar, clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre” (Campbell, 2000, p.5).

### Diseño del taller

En el diseño del taller se ha enfatizado la transmisión del baile de la cueca por medio de las inteligencias: lingüística, musical, intrapersonal, interpersonal, cenestésico-corporal y espacial. Se han utilizado seis de los ocho tipos de inteligencia descritos por Gardner, planteándose como un desafío en el futuro próximo la inclusión de las inteligencias naturalista y lógico-matemática.

Asimismo, la estructura y momentos del taller se han inspirado en el psicodrama de Moreno y la Danza Movimiento Terapia.

La estructura de cada sesión es la siguiente: Presentación y check-in: Se realiza la introducción del taller y se explica en qué consisten las distintas fases de la jornada. Se hace un círculo de pie, con el objetivo de promover la horizontalidad en el grupo y poder mirar a los presentes. Se realiza un escaneo de las personas que llegan por medio de preguntas, donde el participante describe a través de una idea, palabra o movimiento cómo llegó a la sesión de trabajo. En esta fase se trabaja con la inteligencia intrapersonal.

- **Integración y calentamiento:** Se realizan juegos para que las personas se relajen y se distienda el ambiente, además de promover la integración psicofísica, manteniendo el círculo como disposición espacial. Se utilizan ejercicios de articulación del cuerpo, ejercicios de voz, de presentación y cohesión grupal por medio del movimiento y el gesto. En esta fase se trabaja con la inteligencia intrapersonal, interpersonal y cenestésico-corporal.
- **Calentamiento específico:** Se enfatiza que los participantes incorporen la consciencia rítmica grupal y la comunicación no verbal, a través de caminatas por el espacio en el tiempo de 6/8; realizan distintas trayectorias espaciales, lo cual se amalgama



con ejercicios de gestualidad interpersonal donde se da énfasis al uso de distintas partes del cuerpo y expresividad de diversos estados emocionales. En esta fase se trabaja con la inteligencia musical y cenestésico-corporal.

- **Primera parte de desarrollo:** Se les pide a los participantes que bailen una “pata de cueca”<sup>22</sup> cambiando de pareja en cada una. Se señala que bailen de la forma que conozcan, recuerden o sientan, con el objetivo de diagnosticar los conocimientos ya desarrollados por los asistentes al taller. En esta parte se enseña y/o se profundiza en los pasos básicos de la cueca: caminata, cepillado, floreo y zapateo.

En esta fase se trabaja con la inteligencia espacial y cenestésico-corporal.

- **Descanso:** 15 minutos. En el descanso o intermedio se dispone del espacio y de un té de cortesía para que los participantes y profesores puedan compartir.
- **Segunda parte de desarrollo:** Se enseña el diseño de piso o evoluciones coreográficas por medio de demostraciones, del relato, de la imaginación y de la gráfica, para luego practicarlos.

En seguida, se lleva a cabo el estudio del movimiento y la expresividad a través de la observación de videos donde bailan cueca, de lectura de letras de canciones y análisis

de su contenido, explicación de la forma poético-musical y su ligazón con la danza. Luego se da paso a la danza e interpretación personal, bailando una o dos “patas de cueca”.

En esta fase se trabaja con la inteligencia lingüística, cenestésico-corporal, espacial y musical.

- **Cierre:** El objetivo del cierre es organizar e integrar los aprendizajes mediados y la concientización de la experiencia vivida por medio de la palabra y la imaginación. En círculo se realizan ejercicios de respiración y elongación, para luego generar un espacio de verbalización grupal. En esta fase se trabaja con la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

## Resultados

De acuerdo a lo que relatan los entrevistados, esto tuvo un impacto en el aprendizaje, siendo capaces de reconocer qué medios les permitió internalizar la danza. Entre las inteligencias mencionadas se encuentran la inteligencia espacial, cenestésico-corporal, musical, lingüística, intrapersonal e interpersonal:

**P:** *“Moverte de una forma nueva, claro, que no estaba incorporado, con el puro hecho de copiar el saludo de la otra persona, te*

*llevaba a enfrentarte a tus propios miedos, así como a hacer lo que hacía el otro poh, porque es un saludo que tiene que ver con la personalidad de cada uno”.*

**E:** *¿Con los videos? ¿Qué te ayudo de los videos?*

**P:** *“El mostrar poh, o sea de que en los videos uno ve la secuencia completa de que parte hasta que sigue y entremedio uno puede preguntar o sea “¿por qué ahora o entien-de?” y va comparando o sea los videos hacían comparaciones entre la cueca tradicional la cueca porteña o la cueca urbana y claro uno ahí mirando puede comparar”.*

Cabe subrayar que, tal como lo plantea Gardner, las personas son más sensibles a unas inteligencias que a otras, lo cual queda ejemplificado con la inteligencia musical, donde los entrevistados informan que los ejercicios relacionados a inteligencia musical les permitió comprender el ritmo y el pulso:

**P:** *“Ahí entendí lo que es el pulso, con la cueca... con la cueca entendí lo que es el pulso en general de la música porque igual toco instrumentos, trato de cantar”.*

*más orejas no soy músico...A mí me cuesta si poh, a mí me cuesta soy más chuza pa’ esa cuestión o sea tendría que practicarlo mucho más o sea”.*

Acerca del trabajo realizado por medio de la inteligencia lingüística, esta no aparece entre los entrevistados como fundamental para aprender a bailar. En cambio, sí es mencionada cuando se reflexiona acerca de la cueca como una expresión artística que involucra más elementos, como es el canto, la música y la poesía.

**P:** *“...Yo lo sentía, así como... como completa, como entender la cueca en todo su ámbito, desde la música, desde la letra, desde el baile, y tiene por lo menos en mí como resultado de tener como esta sensación de cariño ahora, como de sentirla más propia”.*

Es importante mencionar que entre los entrevistados es posible encontrar como factor común el valor que le otorgan al inicio del taller: Integración y calentamiento. Es precisamente en esta fase donde los participantes encuentran la posibilidad de conectarse, encontrarse, re-encontrarse consigo mismos y sus pares, potenciándose de esta forma la inteligencia intrapersonal y cenestésico-corporal.

**P:** *“...Porque me gusta eso de cuando uno respira tienes la consciencia de que tu sangre fluye de todos los lugares a donde llega la misma sangre a tu cuerpo y de ahí se genera el mismo calentamiento consciente poh y para mí eso es como que de ahí empieza*

48 Sin embargo, otros declaran que este tipo de ejercicios fueron difíciles o que no lograron realizarlos, ya que consideran que es algo ajeno a sus habilidades:

**P:** *“Ahora que me hablen de no sé 4 octavas o 3 doceavos moya pa’ mi esa cuestión no... no*

*todo el movimiento... a través de los juegos que eso hace que uno igual se desinhibe, te olvidas que a la persona que tienes al lado no la viste nunca y podíamos abrazarnos o sea llegaba a esa confianza el taller”.*

Asimismo, los entrevistados señalan que los aprendizajes desarrollados en lo coreográfico y en la comprensión de la cueca urbana como una danza de libre expresión, les permitieron bailar con mayor seguridad, dándose la oportunidad de improvisar de acuerdo a lo que sienten y la comunicación que se despliega con la pareja. Al respecto:

*P: “Es que si poh justo porque no es...eee cada uno tiene cada uno tenemos nuestra estatura nuestro tamaño de pie nuestra forma de movernos nuestra flexibilidad de cuerpo, ahora si yo estuviera en un conjunto... por eso los equipos practican hasta queeee hasta que todo está parejo”.*

*P: “Y yo le digo “ah es que tú tenís que decir que bailai cueca urbana poh, no cueca tradicional (risas), ¿viste?, y ahí es más libre, tú te movís como querís no más, tenís que ir al tiempo, y hacer todas las vueltas y toda la cosa”.*

Uno de los aportes que entrega a la enseñanza del baile de la cueca la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Danza Movimiento Terapia es que permite vivenciar el baile de forma integral, y ya no únicamente como un baile coreografiado, sino como una expresión de la cul-

tura urbana chilena, en la cual, música, danza, poesía y canto se entrelazan. De esta forma, el transmitir la danza nacional desde distintas aristas despierta el interés por conocer más de la misma y genera un acercamiento profundo, donde incluso es posible desarrollar sentimientos hacia la “cueca”. Las siguientes citas revelan lo expresado:

*P: “... O sea igual pa’ mi la cueca no es acción o sea no es teatro, es realidad o sea hay miradas hay movimientos”.*

*P: “... De tomarle otro sentido, como... sabís que es como una sensación como de cariño, como de hacerla tuya, que antes era como lo que te exigen, lo traíspoh, lo traís del colegio, todo, ya, y te gustó, por lo menos a mí, ¡ya, me gustó!”.*

Por último, existe consenso en los entrevistados que para la enseñanza es fundamental que los profesores se conecten con los aprendices y que se construyan espacios flexibles, permitiendo el error y validando la creación.

*P: “... Yo creo que hay que tener como fíatocon quien te está enseñando, sino igual que los niños, se bloquean poh uno dice que lata... hay mucho ego a veces de los talleristas y un ego súper pesado así que ahí yo ya he tenido experiencias duro una o dos clases porque en realidad para ir a ver a alguien que se cree “súper star” y que es poco humilde”.*

*P: “... Aquí era didáctico, con explicación, por-*

*que van saliendo los pasos el cómo se pueden hacer y porque se pueden hacer y... que no era nada rígido”.*

Igualmente, es considerado primordial que quienes enseñan disfruten lo que están haciendo, ya que esto permite que se transmita placer y cariño por el contenido, junto con motivar a los profesores a buscar o inventar nuevas formas de enseñanza:

*P: “... Hay que ponerle cariño a la cuestión, o sea, cuando alguien esté enseñando y habla en el tono de voz, las formas de moverse, te está diciendo si tienes ganas si es-taaaaa siiii porque el profe lo tiene que pasar bien también poh”.*

## Conclusiones

Entre las inteligencias que destacan y aportan mayormente al aprendizaje del baile se encuentra la inteligencia espacial, la inteligencia cenestésico-corporal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Gracias a la utilización pedagógica de estas cuatro inteligencias, es posible que las personas desarrollen un baile que cumpla con los elementos coreográficos, pasos básicos y ritmo. Asimismo, aporta y potencia el baile al desarrollarse la comunicación no verbal en la pareja, la consciencia corporal, la amplitud en el repertorio de movimientos, la capacidad de observación de sí mismo y de su entorno, y confianza al momento de bailar.

Todo lo anterior propicia que los participantes sean capaces de bailar de forma auténtica, sin estereotipos o imitaciones, encontrando “su propia cueca”. También permite la improvisación en el momento, ya sea con gestos, movimientos e incluso resolver coreográficamente situaciones nuevas que se dan con la pareja de baile. De esta manera, se fomenta que el baile de la cueca sea vivenciado como una “danza de libre expresión” (Pérez, 1983, 2019; Claro, 1994) y exista la confianza en cada uno para bailar de acuerdo a la propia corporeidad.

En relación al uso pedagógico de la inteligencia musical y lingüística, se observa que el aporte que entrega a la enseñanza del baile es variable, dependiendo de las habilidades previas que ya se encuentran desarrolladas en los participantes. Sí es relevante el uso de ambas inteligencias ya que permite transmitir que la cueca consiste en una expresión artística que involucra danza, poesía, música y canto, generándose una mayor apropiación y sentido del baile, y comprendiendo que la cueca habla de una “práctica socio-festiva contemporánea”.

Cabe cuestionarse qué elementos fueron los que dificultaron la transmisión del baile de la cueca por medio de la inteligencia lingüística e inteligencia musical, ya que, si bien hay personas que tienen más o menos desarrolladas dichas habilidades, también se trata de un primer acercamiento al uso pedagógico de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de parte de quienes impartieron el taller.

Es en este contexto práctico-reflexivo donde se tejen simultáneamente elementos de la danza movimiento terapia, folclore y la Teoría de las Inteligencias Múltiples, se distinguen nuevas posibilidades para la enseñanza del baile de la cueca, donde es posible transmitir no solo el baile, sino que la comprensión de una expresión artística urbana popular que se encuentra viva y, por tanto, en constante movimiento.

### **Bibliografía**

- *Campbell, Linda, (2000), Introducción y capítulo 8 de **Inteligencias Múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje**. Buenos Aires, Editorial Troquel.*
- *Claro, Samuel, (1994), **Chilena o cueca tradicional de acuerdo a las enseñanzas de don Fernando González Marabolí**. Santiago, Ediciones Universidad Católica.*
- *Coll, Cesar, (1996), capítulo 9 “**Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo**”, en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Editorial Paidós.*
- *Gardner, Howard, (1987), **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**. México, Fondo de Cultura Económica.*
- *Gutiérrez, (2005), **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bordieu**. Buenos Aires, Ferrer Editor.*
- *Islas, Hilda, (2001), **De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza**. México, Edición de CONACULTA.*
- *Loyola, Margot, y Cádiz, Osvaldo, (2010), **La Cueca: Danza de la vida y de la muerte**. Valparaíso, Ediciones Universitaria de Valparaíso.*
- *Muñoz, Daniel, y Padilla, Pablo, (2008), **Cueca Brava. La fiesta sin fin del roto chileno**. Santiago, RIL Editores.*
- *Olivares, Catalina, (2017), “**En Chile se baila Cueca**” en *Revista grupo de investigación Chinchintirapie N°3*, Chile.*
- *Panhofer, Heidrum,(2005), **El cuerpo en psicoterapia: Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia**. Barcelona, Gedisa Editorial.*
- *Pérez, Juan, (1983), “**La Cueca, danza nacional de Chile**”, en *Revista Aisthesis N°16*, pp. 27-40, Santiago.*

# Prácticas pedagógicas en la diversidad

## La escuela como espacio de despliegue del cuerpo-emoción e intelecto

Rosa María Montecinos Molina.

Directora ejecutiva Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile A.G.

### Resumen

En este artículo se analiza cómo la educación actual limita el desarrollo emotivo. Además se considera la relación existente entre emoción y corporalidad y sus posibilidades en el campo educativo. La emoción representa hoy un foco de estudio, que fue olvidado por la escuela tradicional, construida bajo el paradigma positivista.

Se presentan distintas correcciones que debiera realizar la institución educativa referida a estos temas, que permitan dar respuestas a las necesidades actuales.

Actualmente, la sociedad se constituye por parámetros sociales que priorizan lo económico por sobre lo social, como consecuencia de la instalación de modelos económicos hegemónicos globales. Esto trae consigo un proceso de aculturación que, vinculado a la globalización, tiene claras consecuencias en las estructuras sociales: la segregación, los niveles de desigualdad y la exclusión de poblaciones<sup>1</sup>, son algunos ejemplos de esto; “La crisis económica también ha evidenciado el “desmantelamiento” que sufre la democracia a causa del sistema de libre mercado” (Chomsky, 2008, p.179). Lo anterior da como resultado el malestar de las poblaciones: “Los efectos nocivos de la globalización provocan protestas populares y activismo masivos en los países del Sur desde hace varias décadas” (Chomsky, 2004, p.91). La escuela no está exenta de esta situación mundial y, como consecuencia de ello, vemos que los sistemas educacionales se van desvinculando cada día más de su función social, llenándose de conceptos propios de los espacios productivos. Los lineamientos en materias educativas están centrados en conceptos tales como: calidad, gobernanza y productividad, entendiendo que la escuela, desde esa perspectiva, debe preparar en el ámbito productivo a los estudiantes, dado que “La educación proporciona importantes beneficios macroeconómicos, como el aumento de la productividad” (OECD, 2017, p.19). Desde allí, dejan de ser relevante fun-

1. Remítase a Encuesta CASEN 2017. Estadísticas de pobreza en Chile. Estimación de pobres en Chile: 1.528.284.

ciones importantes como el desarrollo íntegro de los estudiantes, que comprende esferas tan centrales como la emocionalidad, la corporalidad y el intelecto, en su sentido más amplio.

Esta situación conlleva una serie de cuestiones que hacen del acto educativo una condición completamente alejada de vinculaciones pedagógicas: “Se ha pretendido convertir el acto pedagógico en un evento instrumental” (Aguilar, M., Bize, R., 2018, p.121), entendiendo al estudiante como un sujeto pasivo vinculado a un acto mecánico de incorporar datos, “los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador” (Freire, P., 2005, p.78); una educación bancaria<sup>2</sup>, desvinculada totalmente del sujeto.

Desde esta perspectiva, la educación actual se encuentra muy alejada de las pretensiones enunciadas en sus objetivos. En lo que corresponde a educación básica, por ejemplo, se asume su desarrollo en diferentes dimensiones: *“En este nivel, se desarrolla una formación integral para los y las estudiantes, abarcando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral”*<sup>3</sup>. Asimismo, en la educación media sus objetivos se encuadran como: *“El principal objetivo de la Educación Media es que los y las estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la socie-*

*dad”*<sup>4</sup>. Pero sabemos que en la práctica esto se encuentra muy alejado de la cotidianeidad de los centros educativos<sup>5</sup>. Prueba de ello son los datos arrojados en los distintos informes internacionales en materias educativas, que señalan los altos índices de desigualdad y segregación en el sistema educacional chileno. Esto no tiene que ver necesariamente con la capacidad de sus actores, sino con el sentido de las políticas educativas y curriculares.

Esta realidad nos lleva a plantear la necesidad de repensar la escuela actual, donde el centro de su acción está puesto en un enfoque reducido de lo curricular, *“privilegiando el conocimiento como información, más que el conocimiento como capacidad de elaboración”* (Gysling, 2016, p.19). Observamos que el currículum actual cuenta con una marcada tendencia fragmentaria, con énfasis en ciertas asignaturas y alejado de una perspectiva de formación integral.

Sin lugar a dudas, estamos enfrentados a la búsqueda de nuevos paradigmas educativos: *“El paradigma que está hoy en vías de cambio y que privilegia una concepción racionalista del ser humano, ha dominado nuestra cultura y nuestra convivencia social por siglos. Este modelo, más allá de sus evidentes aportes al desarrollo científico tecnológico, ha conducido a un profundo desequilibrio entre lo racional y lo emocional”* (Magendzo et. al., 1998, p.7). Este desequilibrio ha provocado serios conflic-

2. Concepto acuñado por Paulo Freire.

3. Extraído de página web del Ministerio de Educación de Chile, recuperado de <http://escolar.mineduc.cl/basica>

4. Extraído de página web del Ministerio de Educación de Chile, recuperado de <http://escolar.mineduc.cl/media>

5. En materia de educación, la OCDE ha señalado los bajos niveles promedio de resultados educativos y alto grado de desigualdad entre los estudiantes. (2015) Estudios Económicos de la OCDE CHILE.

tos en las comunidades educativas; pérdida de contacto emotivo o desborde de este por parte de la comunidad educativa, situaciones de violencia, falta de sentido en la labor pedagógica, entre muchos otros.

Entendiendo las enormes distorsiones que encontramos en el sistema educativo respecto del funcionamiento de la emocionalidad, se evidencian múltiples dificultades: *“Esto ocurre porque la educación intelectualiza la experiencia, en vez de incorporar la experiencia. Las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos”* (Casassus, 2007, p.233). Por ende, entender el acto pedagógico como un asunto netamente intelectual, negando su contacto emotivo y corporal, nos aleja de la posibilidad de construir sujetos vinculados y conscientes de sus propios procesos.

En el último tiempo, el desarrollo de variados estudios sobre la importancia de la emoción vinculada al aprendizaje ha aportado innumerable literatura y hoy se reconoce que no existe aprendizaje fuera del campo emocional y a las emociones como antecedente central en el aprendizaje<sup>6</sup>. Desde esta perspectiva, es imposible pensar un verdadero aprendizaje sin el desarrollo de la emocionalidad, por ello: *“las emociones debiesen ser una de las finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante”* (Casassus, 2007, p.240). Así es como la instituciones educacionales no solo no favorecen el desarrollo emocional de los alumnos sino que, a la inversa, lo inhiben y degradan: *“El sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti-emocional”* (Cassasus, 2008, p.87). Las emociones no han sido abordadas dentro del aula como parte central del aprendizaje y solo son abordadas

como aspectos personales, correspondientes a materias desligadas del ámbito del conocimiento.

En definitiva, la emoción está vinculada con el desarrollo intelectual, pero además de eso estamos contenidos en un cuerpo que registra la emoción, sentimos y expresamos a través de nuestro cuerpo: *“Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones”* (Maturana, 2001, p.8). Por ello, no podemos abordar el aprendizaje sin tener en cuenta estas relaciones, intelecto-emoción-cuerpo, ya que es *“El cuerpo donde ocurre y se sostiene el sentir”* (Casassus, 2007, p.50); en él registramos las múltiples emociones vividas, por ello, su manejo armónico es imprescindible si deseamos tener una verdadera comprensión de estos fenómenos. Por tanto, la educación debe incorporar la corporalidad, pero desde esta perspectiva, desde establecer una relación y conexión con el cuerpo, *“también se trata de la adecuada habilitación de las capacidades de sentir y registrar el cuerpo”* (Aguilar, M., Bize, R., 2018, p.145), comprender su funcionamiento y desplegar la capacidad de comunicarse corporalmente, ya que es el cuerpo quien expresa, recibe y construye lenguaje y emociones.

Otra forma de abordaje, desde la perspectiva corporal, es cómo el cuerpo se constituye en un espacio de derecho desde la perspectiva de género. *“El cuidado y conocimiento del cuerpo, la promoción de un lenguaje no discriminator...”* (Acuña, M., Montecino, S., 2018, p.12). Es indispensable construir una educación que deje de lado todas las prácticas normativas y vinculadas con los patrones del patriarcado.

Todos estos puntos tratados son parte de un sistema complejo que compone nuestro sistema educacional, el cual se encuentra muy alejado de las necesidades y características del

6. Pekrum, R. et al. *Emotions, Learning and Achievement in University Students: Longitudinal Studies*. AERA, Nueva Orleans, 2000.



momento actual. La antigua mirada de la intuición educativa concebida ya hace dos siglos<sup>7</sup>, con una eminente función reproductora, ya no da respuesta a las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela se debe reinterpretar y reconstruir desde miradas mucho más actuales, considerando cuestiones tan necesarias como la comprensión de las relaciones humanas, entendiendo esto como una compleja trama de intersubjetividades. Desde allí, el abordaje de ciertos principios fundamentales, como son los anunciados en este ensayo, es el inicio de la construcción de una nueva institución educativa. A nuestro entender, debiese ser el punto de partida para consideraciones más integrales, que verdaderamente se ocupen de la comprensión y funcionamiento del individuo.

Al comprender que la naturaleza del ser humano es un constante cambio que incluye individualidades, diversidades y una compleja urdimbre de intenciones, la escuela debe ser concebida como un puente entre estas realidades.

Entender la educación al servicio del ser humano y a su creciente desarrollo es construir una educación que permita que los estudiantes expresen lo mejor de sí; será posible solo si se construyen comunidades educativas basadas en reciprocidad, la no violencia y la valoración de la diversidad. Es necesario que la escuela se convierta en un espacio emancipador y liberador, formando sujetos libres, democráticos e íntegros, con clara valoración de sí mismos y de los demás: *“La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarlo a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada”* (Vigostky, 2009 p.62). La escuela debe constituirse como un escenario que transforme a los individuos, en relación con su contexto, reparando las actuales prácticas segregadoras y discriminadoras, para

establecerse como un espacio liberador, no violento y transformador, que potencie a los estudiantes para la transformación de su contexto y la construcción de una nueva sociedad.

### Bibliografía

- Acuña, M., Montecino, S., (2018) *Bases para una educación no sexista*. Revista Docencia N° 61.
- Aguilar, M., Bize, R. (2018) *Pedagogía de la intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Casassus, J., (2007) *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto propio.
- Casassus, J., (2008) *Aprendizajes emociones. Aprendizaje, emociones y clima del aula*. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica. Año 7, N°6.
- Chomsky, N. (2004) *El mundo después de Iraq*. Buenos Aires: Editorial Txalaparta.
- Chomsky, N. (2008) *Entrevista La crisis financiera marca el fin de un modelo cultural cuya doctrina es el fundamentalismo de libre mercado*. Adversus 177-179.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gysling, J. (2016). *A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media*. Revista Docencia N°59.
- Magendzo A, Donoso P. y Rodas M. (1998). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- OECD. (2017) *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Educación en Chile. Santiago: Fundación SM.
- Vigotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el Arte de la Infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

---

7. Léase Panóptico, Michael Foucault, su enfoque crítico, respecto a la creación de la escuela moderna. Foucault, M., (2002) Vigilar y Castigar. Argentina: Siglo XXI Editores.

# PROYECTO ¡A DANZAR!

## La formación de elencos como metodología de la enseñanza de la danza en contextos de vulnerabilidad socioeducativa

Mónica Pinto Verdugo<sup>1</sup>, Geógrafa y coreógrafa.  
Co-directora de Fundación FundArte Chile

### Resumen

¡A Danzar! es una investigación/acción iniciada el año 2015. Hacemos danza en contextos vulnerables mediante la formación de elencos estudiantiles. Co-planificamos con los estudiantes, uniendo la enseñanza por proyectos con el paradigma de la danza educativa moderna, y utilizamos como referencia matrices de progreso cognitivo/corporal, socioafectivo, psicomotor y de “gestor de proyectos”.

### Palabras clave:

didáctica, danza, inclusión y comunidad educativa

### Contenido

#### 1. Los actores

##### 1.1 La fundación

##### 1.2 El programa de escuelas abiertas de la municipalidad de recoleta

##### 1.3 El Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto

#### 2. El proyecto ¡A DANZAR!

##### 2.1 Encuentro de actores

##### 2.2 Nuestra metodología de enseñanza de la danza

##### 2.3 El proyecto hoy

### 1. LOS ACTORES

El proyecto ¡A Danzar! es desarrollado a partir de la triangulación de tres actores: Fundación FundArte Chile, el Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto y el Programa Escuelas Abiertas de la Municipalidad de Recoleta.

#### 1.1. La Fundación

FundArte fue creada el año 2015 por cuatro colegas y amigos que, vinculados a las disciplinas de la danza, geografía y ciencias sociales, buscaban una modalidad para otorgar acceso al hacer arte en general, y a la danza en particular, a niños y jóvenes provenientes de sectores de ingresos bajos a medios de la zona norte de Santiago. En una etapa inicial fue evaluada la modalidad de “empresa social”, pero esta idea fue descartada pues los análisis económicos indicaban la inviabilidad de financiamiento por medio de la simple venta de un servicio artístico como clases de arte y/o espectáculos, dado el bajo nivel de ingresos del grupo objetivo. Por ejemplo, si se considera una mensualidad de \$20.000, (monto ya subvencionado respecto de los costos totales), y clases de marzo a diciembre, a lo menos dos o tres veces a la semana, una familia debe gastar anualmente \$200.000 para que uno de sus integrantes se desarrolle en la danza, lo que equivale a un sueldo mínimo líquido mensual; es imposible que una familia “vulnerable” lo invierta para estudios de danza.

En ese contexto se adopta como misión democratizar el acceso al arte, asumiendo dicha labor no desde la perspectiva de la caridad, sino como un acto de justicia, pues toda persona tiene el derecho y el potencial para desarrollarse como artista y creador activo. Entonces, el grupo de amigos se conforma como fundación, dada la posibilidad de financiamiento mixto mediante aporte de los usuarios, fondos concursables, y donaciones<sup>2</sup>.

En todos sus proyectos FundArte integra tres líneas de acción: **AR**te, **T**erritorio, y **E**ducación. Así, “**Arte**” es la sigla de dichos lineamientos. En el proyecto ¡A Danzar! el arte está representado por la danza, la educación por la sistematización de un método de enseñanza, y el territorio por su inserción en poblaciones y barrios, y por la necesaria articulación con organizaciones comunitarias, establecimientos educacionales, universidades, centros culturales, y el Municipio de Recoleta.

### **1.2. El programa de escuelas abiertas de la Municipalidad de Recoleta**

Escuela Abierta es impulsada desde el año 2013 por la Municipalidad de Recoleta, y funciona en establecimientos educacionales municipales una vez finalizada la jornada escolar. Este programa surge con el objetivo de fortalecer la identidad y la dignidad comunitaria, y

posee tres ejes de acción: **a) brindar espacios dignos para actividades que promuevan la integración y el desarrollo comunitario; b) gestionar actividades de desarrollo y prevención sociocultural; y c) apoyar a personas y organizaciones en el desarrollo de sus proyectos.** En lo cultural, este programa fomenta talleres ideados desde el municipio o desde la autogestión de las organizaciones recoletas. Desde el año 2016, al alero de este programa, funcionan anualmente el orden de 70 o más talleres artísticos, culturales, y sociales.

### **1.3. El Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto**

El Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto, (en adelante el Liceo A-34 o el establecimiento), es recoleto, fue fundado en 1944 y es municipal. Se localiza en la población Las Torres, y posee una matrícula de 771 estudiantes, de los cuales el 80% se encuentra en situación de vulnerabilidad<sup>3</sup>, dado que la situación de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. En sus 74 años de vida ha tenido que responder a diversos contextos socio-educacionales, cumpliendo el rol de escuela experimental, escuela centralizada, escuela consolidada y liceo polivalente, conformando hoy un centro educacional pues imparte desde enseñanza parvularia.

2. FundArte está dispuesta a entregar información específica de su proceso a grupos “artístico-culturales” que quieran conformarse como fundaciones.

3. Según Directorio de Establecimientos Educacionales de la Región Metropolitana. MINEDUC, 2018.

Desde su inicio, el Liceo A-34 se conformó como un centro de actividad cultural barrial y comunal. Ejemplo de ello es que en la década de los '40 en su interior surge el Círculo Literario Víctor Domingo Silva, fundado por Armando Sáez, amigo y admirador del poeta, y el profesor, y después director del establecimiento, Ángel Guarda. Originalmente el círculo estaba conformado por estudiantes y vecinos que deseaban manifestarse poéticamente y constituir un espacio de expresión colectiva.

Entre los años 40 y 70 el Liceo A-34 fue centro de la realización de la Fiesta de la Primavera, organizada anualmente por el establecimiento y la comunidad, y de festivales de música folclórica y obras teatrales. Acorde a esta tradición artística, al interior del liceo existe un teatro. Hasta el día de hoy los vecinos del sector recuerdan que contaba con un proyector de películas, pues funcionaba como un cine con programación semanal y mensual, al cual acudía la familia, especialmente los fines de semana.



*Teatro Centro Educacional Héroe Arturo Pérez Canto, Fotografía FunArte 2016*

Llama la atención la existencia de este teatro dentro del contexto socioeconómico de la población Las Torres; pero esta situación de subcentro social y cultural queda justificada a la luz de analizar la difícil conectividad que hasta el día de hoy posee el sector, localizado a siete cuadras al sur de Av. Américo Vespucio, la cual actúa como conectora intercomunal más que local, y a diezcudras de la estación de metro más próxima. La Avenida El Salto (de solo dos vías transitables, una al norte y otra al sur) es el principal conector con el centro de Santiago, ubicado 5km al sur.

La tradición y vocación artística, cultural y social del liceo sufre un quiebre en la década del '80, en el contexto de dictadura militar, y es paulatinamente retomada a mediados de los años 90<sup>4</sup>. Así, fundamentado en diagnósticos que identificaron necesidades socioeconómicas y artístico-culturales, y en congruencia con su capacidad de resiliencia institucional (que ha sido puesta a prueba desde sus comienzos, debido a la adopción de diversos roles educativos), desde el año 2008 el establecimiento se incorpora a la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y se inicia una evolución progresiva hacia el concepto de escuela y liceo artístico experimental. Este perfil artístico queda oficialmente plasmado en la visión, misión y perfil del estudiante, contenido en su Proyecto Educativo Institucional, (PEI 2014-2018). Conjuntamente, desde el año 2014 la JEC (Jornada Escolar Continua) del liceo queda conformada por talleres de danza, teatro, música y folclore, y otros orientados a inglés, TIC y educación cívica y ciudadana. Ello es posible, pues los talleres de reforzamiento de contenidos y técnicas de estudio son abordados por el Plan de Mejora SEP y mediante el reforzamiento del currículum formal<sup>5</sup>.

4. Por ejemplo, se ha retomado la realización de la tradicional "Fiesta de la Primavera", convertida en "Fiesta de la Familia". Según comunicación verbal de la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), Paulina Pozo, este tipo de actividades, junto con las que desarrolla la municipalidad, conforman la única oferta recreativa y cultural a la que la mayoría de las familias del liceo posee acceso, lo cual es muy valorado por padres y familiares.

5. A la fecha de elaboración de este documento existe una modificación en la conformación de la JEC, disminuyéndose la actividad artística, centrándose en la danza y música. Ello se debe al requerimiento de "elevar" el rendimiento SIMCE por parte de autoridades municipales y ministeriales, y por la urgencia de abordar una enseñanza multicultural, dada la gran proporción de estudiantes migrantes que posee el establecimiento.

## 2. EL PROYECTO ¡A DANZAR!

### 2.1. Encuentro de actores

El encuentro entre la fundación, el Programa Escuela Abierta y el Liceo A-34, acontece de manera circunstancial, como sinergia de la constitución de la fundación con un ministro de fe de la Municipalidad de Recoleta. En esos días de trámites, Mónica Pinto, co-directora de FundArte, toma contacto con Pamela Ramírez, Directora del Programa Escuela Abierta, y coinciden con el objetivo de “superar el taller”, desde la perspectiva de estructurar un modo de enseñanza extraescolar, no formal y que se proyecte en el tiempo. Actualmente, dichas ideas se resumen en el concepto “Escuelas Barriales de Danza”, que se perfilan como gratuitas, sin selección de ingreso, de calidad y que, surgidas desde el interés comunitario, otorguen enseñanza artística especializada, es decir, que se articulen desde una perspectiva de desarrollo disciplinar, no recreativa o terapéutica.

El año 2015 Pamela Ramírez recomienda dialogar con el Andrés Reeves, Director del Liceo A-34, pues él ha destinado fondos SEP para remozar el teatro del liceo, y junto con su equipo de trabajo impulsa un sello artístico para el establecimiento. A esa fecha el liceo tenía dos años de experiencia en la incorporación de danza y teatro dentro de las horas JEC, participando en ello todos los estudiantes de primero a tercero medio, proceso que fue liderado por el director, el equipo de UTP, conformado por Paulina Pozo y Paulina Riquelme, y la bailarina Daniela Pérez, quien se hace cargo de la difícil misión de realizar docencia a todos los niveles mencionados. La dificultad radica en que ella realizará enseñanza de la danza a estudiantes que solo poseen referentes dancísticos asociados a la cultura popular y de masas, y que desconocen abso-

lutamente la estructura “formal/académica” de una “clase de danza”.

No obstante, como fruto del trabajo realizado, a partir de diagnósticos socio-territoriales y de una encuesta de preferencias artísticas aplicada el año 2015 a estudiantes entre cuarto y séptimo básico, inesperadamente se obtuvo un notorio perfilamiento de los estudiantes hacia la danza. El 45% declaró expresamente su deseo de participar en una escuela de danza que funcionara en el liceo. Como resultado, liderado desde FundArte, con participación del equipo directivo del Liceo A-34, y el patrocinio del Programa Escuela Abierta, se postula al Fondo de Fomento al Arte en la Educación, dependiente del entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), hoy Ministerio de las Artes, las Culturas, y el Patrimonio (MINCAP), el proyecto “Escuela de Danza en Recoleta”, obteniéndose financiamiento para el año 2016. Posteriormente los estudiantes bautizan al proyecto como ¡A Danzar!, correspondiente al “grito de guerra” que se realiza antes y después de cada función, y se han obtenido fondos públicos para funcionar los años 2017 y 2018. Estamos a la espera de fondos para el 2019.

### 2.2. Nuestra metodología de enseñanza de la danza

En ¡A Danzar! se realiza enseñanza de la danza donde sobre el 70% de los estudiantes son “prioritarios”, y sobre el 80% están en “vulnerabilidad” social. (MINEDUC 2018). Destacamos dichos índices de vulnerabilidad porque realizamos enseñanza especializada de la danza en un contexto en el cual los métodos “clásicos” no pueden implementarse directamente por diversas razones, por ejemplo: **a) los estudiantes poseen diversos roles como cuida-**

*dores de hermanos o trabajadores, lo cual minimiza su tiempo disponible para “hacer arte”; b) su situación de vulnerabilidad familiar afecta la asistencia constante tanto a la educación formal como a la no formal; c) el capital cultural del entorno influye negativamente, pues considera que “el arte no sirve para nada”, no considerando a la danza como una disciplina integral, y menos como alternativa laboral; d) la infraestructura disponible es escasa a nula; e) el alejamiento territorial y sociocultural entre quienes desarrollan la danza profesional y estas comunidades, deriva en que los referentes dancísticos están también muy alejados, por lo cual una enseñanza que no considere a la cultura local peligrará de transformarse en un invisible modo de colonización cultural; y f) los estudiantes desean bailar hoy, no en tres o más años cuando posean cierta expertiz, pues su experiencia en la vulnerabilidad les indica la incertidumbre de proyectarse por un tiempo prolongado en una actividad o lugar.*

Nuestra metodología de enseñanza de la danza une el paradigma de la Danza Educativa Moderna (Laban, 1948), con la enseñanza por proyectos. Co-planificamos con los estudiantes, verificando sus “avances” mediante matrices de progreso que hemos elaborado para los dominios cognitivo/corporal, socio-afectivo, psicomotor y de “gestor de proyectos”. Actualmente exploramos la vinculación de la planificación con el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). Estudiantes y profesoras aprenden a bailar, danzando (sí, las profesoras también aprenden dado que se produce un intercambio de conocimientos profesor-estudiante). Se realizan tres proyectos al año, y cada uno es un montaje coreográfico.

Comentamos que los contextos de vulnerabilidad poseen una crudeza que impugna a los métodos de enseñanza, sobre todo a los de

disciplinas que han madurado en otros contextos sociales más “acomodados”. FundArte considera esto como una oportunidad para movilizar voluntades y conocimientos, en pro de la tan ansiada equidad e inclusión educativa. Planteamos que el método propuesto puede ser aplicado con cualquier estilo de danza y nivel del estudiante. A la vez puede desarrollarse en un corto plazo (meses), o proyectarse en 2, 3 ó 4 años, a modo de plan de estudios. Destacamos que FundArte plantea una escuela de danza y no un conjunto de talleres, porque detectó en las comunidades, a pesar del reconocimiento de un constante estado de incertidumbre, el deseo de participar en instancias que se proyecten en el tiempo, en una ruta de crecimiento “modular” por niveles.

El concepto del elenco utilizado como estrategia de enseñanza fue “descubierto” junto con los estudiantes e implica un juego de roles. Desde el primer momento los estudiantes son considerados artistas y bailarines y, por lo tanto, deben comportarse como tales. Se visualiza que este juego posee una épica semejante a la de clubes deportivos barriales, donde quien se pone la camiseta sale a la cancha a dar la vida, como si fuese seleccionado nacional. Durante nuestra experiencia, con este enfoque de roles hemos vivenciado cómo profesores y estudiantes, a modo de ensoñación, se abstraen del entorno carente, ingresando en un universo idílico, desde el cual paradójicamente emergen resultados objetivamente superiores que los desarrollados sin la locura ensoñadora.

### **2.3. El proyecto hoy**

Desde el año 2017 ¡A Danzar! funciona en tres establecimientos educacionales municipales de Recoleta: Liceo A-34, Escuela Puerto Rico y Escuela Diferencial Santa Teresa de Ávila. En

conjunto, los estudiantes realizan más de diez presentaciones anuales, bajo la modalidad de “desarrollo de proyectos”, y una función final en un teatro. También participan en celebraciones de juntas de vecinos y organizaciones comunitarias aledañas.

De manera especial comentamos que diez estudiantes de ¡A Danzar! han participado, junto a intérpretes profesionales, en dos proyectos FONDART de creación en danza desarrollados por FundArte, en los cuales se recurre a histo-

rias locales/barriales como elementos articuladores o inspiradores del guión. Durante el año 2017 se desarrolló la obra “Relato Coreográfico de La Chimba: territorio/cuerpos/historias”, y este año 2018 la obra “MujERES: Fuerza vital en movimiento”. *Nuestra premisa es: para danzar la historia local, se requiere de elencos locales. Solo así la danza superará la mera representación, y se conformará como una herramienta de (re)construcción de identidad desde la propia comunidad.*



*Nuestro grito de guerra: ¡A Danzar! Backstage función final 2016.*

---

# LO EDUCATIVO COMO ESPACIO VACÍO: una polética depolarizada. Reflexiones a través de la danza y la performance.

Natalia Ramírez Püschel  
Artista-investigadora independiente  
Curadora 2018-19 de Proyecto Axial

## Resumen

Comparto un primer ensayo de reflexiones que traen un llamado a desorientar ciertos sentidos para expandir lo educativo como un espacio. Como un espacio vacío, donde hay plena posibilidad del cuerpo como energía transicional.

La danza como disponibilidad de un cuerpo presente en su potencia de estado aún no creado: en lo educativo como espacio, la actividad creadora nunca cesa un no-existir. Una polética depolarizada como energía transicional del evanescer del cuerpo vía colectiva: la danza, educación innata, sentido estético del ethos del estado-cuerpo-Ser-mundo en atención contemplativa de lo que aún es futuro.

En esta reflexión menciono la experiencia de la performance “Cerebros en Flor. Educación para la Paz”, realizada el 2017 junto con la comunidad escolar El Melocotón en San José de Maipo. Y observo el potencial performático de lo educativo mediante el pensamiento artístico de la danza, para hacer disponibles espacios vacíos en tanto transicionales (incabados, internos, inventivos); performances de lo educativo como procesos vitales.

## Palabras clave:

**espacio vacío, polética, depolarización, energía transicional, performances-procesos vitales.**

## Introducción

Esta escritura es un ensayo donde considero lo educativo como espacio vacío. Para explicarles lo que esto implica iré presentando distintos movimientos que me hacen contemplar su posibilidad. Las fuerzas que aquí llaman vacío al espacio de lo educativo, me acompañan desde hace más de un año, cuando descubrí en mi trabajo investigativo su genuina naturaleza como experiencia de proceso constante, o sistema de pensamiento.

Esta escritura es un ejercicio reflexivo en el cual comparto intuiciones germinales que participan del proyecto “Mainstation-blue formatives forces”, y asimismo del “Espacio Invaginal”, mi actual investigación-creación<sup>1</sup>. Previo a esta conferencia, las fuerzas específicas aquí presentes eran mi cuerpo y apariciones incipientes (e insistentes) en las esquelas de mis cuadernos de notas, y en las impresiones que realizo en papel carbón azul. Esta es su primera reunión como texto, donde iré descubriendo lo que aparece. Invito a sentir los movimientos y los espacios que dispongo, en una primera inventiva.

## Fuerzas

Específicamente, un entendimiento hacia la cuestión que hoy llamo lo educativo como espacio vacío apareció a través de la performance “Cerebros en Flor. Educación para la Paz”, realizada en la Escuela El Melocotón de San José de Maipo, cerca del volcán homónimo en

1. Ver en: [www.especieaxial.cl](http://www.especieaxial.cl)

2. En este movimiento se pueden observar cuestiones de las participaciones intersubjetivas en el ámbito educacional institucional o en relación al mismo, y la capacidad de la práctica artística ahí; un espacio de relaciones que se reaganen en diversos modos de situación, obras como procesos de aprendizaje o contextos para la atención estética (respecto lo que menciono como contexto performático).

3. Práctica continuada de meditación invaginal (Invaginaciones: introspección y conexión somática que dispone un estado de conciencia a través del movimiento que llamo del hacia sí).



la Región Metropolitana de Chile, en la primavera de 2017.

Realicé esta performance por primera vez en las semanas de filosofía y danza en las residencias del verano de 2017 en PAF, Francia. En esa oportunidad la llamé “Touching Brains\_Brains in Flower”, y consistió en dar un toque sensible a cerebros humanos a través del tacto del cráneo, y la escucha del líquido céfalorraquídeo, el movimiento respiratorio y el ritmo del corazón (similar al sistema sacro-craneal). Desde entonces me animé a llevar la performance a otros contextos, y disponer de la actividad como una acción que se integre en las comunidades.

El caso de la experiencia “Cerebros en Flor. Educación para la paz” me permitió apreciar el poder del contexto performático para disponer la práctica artística —más no el arte propiamente tal- (y esto en el ámbito escolar), como proceso sensible donde lo artístico se vuelca al común como capacidad de arte<sup>2</sup>.

Otro entendimiento sucedió en mis prácticas de estudio y registro del “Espacio Invaginal”, durante el invierno de 2018 en el hemisferio norte, al realizar un ejercicio meditativo de sistematización de mis pensamientos a través del espacio de la conciencia<sup>3</sup>, la metodología de síntesis que llamo eclipse, y, específicamente, la creación de post/blueboards (statements-schemas/pósters-pizarras)<sup>4</sup>.

A estos post/blueboards les sentí (ya habiendo

descubierto el sistema de impresión por revelación solar blueprints, en julio de 2017<sup>5</sup>) como médium de participación y enseñanza-aprendizaje, como sistema auto reflexivo de positividad lumínica del negativo<sup>6</sup>; un método del movimiento de clarificación del sentido luminiscente (pensamiento claro o, mi llamado hacia la Era del Pensamiento Energético).

Fue en este influjo cuando me reencontré con las prácticas de Joseph Beuys y sus blackboards, y casi al mismo tiempo con el proyecto sociológico “Blueprint for Counter Education”, una pedagogía radical en la era de la guerra de Vietnam; iniciativa que, entre otros medios, creaba pósters que funcionaban como superficies-ecosistemas de conocimiento<sup>7</sup>.

Estas dos cuestiones me inspiraron a profundizar en mis movimientos reflexivos y en sus capacidades metodológicas. Por ejemplo, post/blueboards: un sistema de síntesis e integración que combina la pizarra y el póster como espacio de fuerzas experienciales<sup>8</sup>.

Y así, las criaturas que nacen sin tener nombre... o, con nuevos nombres (neologismos), identidades fluidas que, siguiendo a Allan Kaprow en “La Educación del Des-artista”, pueden ayudar al cambio social, siendo una identidad modificada un principio de movilidad, y la práctica artística, un servicio a la vida.

*Aquí me encuentro.*

Me encuentro con el desafío de compartir-

4. *Recuerdo la práctica continuada de meditación zen de Allan Kaprow junto a Charlotte Joko Beck (1978). Algo que inspira interiorismo e intimidad constante como medio de conocimiento. La obra como una conversación entre personas que no son artistas ni públicos (ni profesores-ni estudiantes), sino una comunidad (Kaprow, 2007:123).*

5. *El azul es el numen de mi creatividad invaginal. Desde 2014 es el azul prusiano, ferrocianuro férrico que me llevó hasta la técnica de revelación conocida como cianotipia, y el procedimiento blueprint y sus derivaciones (existe también el whiteprint), inspirando la aparición en azul, el ante proyecto, o el antiguo método roneo en tinta azul, y lo que esto implica en el ámbito (pseudo)científico, y a lo cual corresponde estadios de la conciencia y la complejidad-cuerpos.*

les en esta experiencia de escritura, desvelamientos de las intuiciones-pensamientos que redacté en un resumen para este coloquio con el título: “Lo educativo como espacio vacío: una polética depolarizada. Reflexiones a través de la danza y la performance”.

*Aquí estoy. A través de la danza y la performance.*

### *La danza y la performance*

La danza, como práctica artística, en su disponibilidad de una complejidad-cuerpos presente en su potencia de estado aún no creado, o lo que aún es futuro<sup>9</sup>.

Escribo aquí porque confío en el contexto trans que habilita la danza como espacio político para el desarrollo humano, cuyas experiencias, más que su propio arte –como hemos dicho líneas arriba– son medios de transformación del Ser social. Porqué pensar en el desarrollo humano desde las experiencias que la danza y sus contextos performáticos pueden generar.

Una vez más, invaginar hacia el futuro que regenera todas las voces para contactar la experiencia del ser humano, y profundizar los procesos del Ser-mundo, como raza humana. La danza como plataforma de carga, de emisión y actualización de las potencias, de energía transicional que puede expandir el espacio vacío, apreciando así lo educativo como proceso vital, donde la danza es la movilidad ontológica del sentido innato, de lo aún no existente, y lo pluripotencial.

Y lo performático, en lo que llamo vías negativas del conocimiento, una actividad de los órdenes no lineales del gran negativo de lo real (o su ilusión). Todo esto, a través del evanescente cuerpo sensible y subjetivo, y la ficción dualista que

el arte, en tanto experiencia, depolariza (operak-tion\_depolarización).

*“depolariza”*

*“depolariza”*

*“depolariza”*

Este preludeo es fundamental para compartir porqués del estar en este coloquio de danza y educación. Estoy aquí junto a las voces reunidas (toda la polifonía de esta publicación, y ustedes), actualizando cosas muy antiguas que a veces olvidamos.

### *Depolarizando el sentido.*

La educación no se puede habilitar sin la danza como complejidad intersubjetiva del manted de los sistemas humanos, en tanto cómo, hoy a través de ella y su performatividad, sin nombrarla, la hacemos y nos hace; en este sentido, la danza como un elixir suprasensible que regresa al pensamiento de cada una en todos los movimientos que trascienden la imagen de lo que puede ser una complejidad-cuerpos. Y entonces recuerdo, cómo a todo lo innombrable (y lo innato), se le dona capacidad de danza, y somos la bailarina cósmica<sup>10</sup>.

*De alguna manera, este ensayo es una marea invaginal.*

Todos los movimientos aquí derivan en repliegues del hacia sí; son fuente y natación del mismo futuro del Sí, danza: como práctica artística, y su experiencia -más no el arte-, como medio de su práctica. Pensando artísticamente el desarrollo social sin el artista del arte, juntas como artistas del Ser-mundo.

*Entonces*

*Lo educativo como espacio vacío*

6. ¿Cómo usar la superficie pizarra donde suceden impresiones-captaciones de sentidos-contenidos co-emergentes (relacionales)? Observando su gran potencial performático.

7. Un modelo de educación procesual que vinculaba pensamiento crítico y prácticas de las artes. Desarrolló manuales de uso, facsímiles y pósters. Una iniciativa de la avant-gard del posmodernismo acompañada de las visiones de Marcuse y MacLuhan, con influencias de la Bauhaus y Black Mountain.

8. Lo que alguna vez articulé como un taller que llamé “Coreografía del Documento”, sentido del pensamiento etérico- pensamiento imaginativo; y su condensación a través del mapeo (y justo esto respecto de los post/blueboards, la práctica escritural, y de dibujos de imaginarios corporales).

## Se trataría de un espacio innato de energía transicional.

*“(...)conocer, hacer, y vivir no son cosas separables y que la realidad y nuestra identidad transitoria son partners de una danza constructiva. Esa tendencia que designo como un giro ontológico no es una moda de filósofos, sino que se refleja en la vida de todos. Entramos en una nueva época de fluidez y flexibilidad que trae detrás la necesidad de una reflexión acerca de la manera como los hombres hacen mundos donde viven, y no los encuentran ya hechos como una referencia permanente” (Varela, 2018:37).*

La nueva época de darse cuenta y expandir el horizonte para reconsiderar lo que hay más allá... En esta fuerza llegamos a nuestro espacio vacío. Las implicancias éticas de esta desorientación son luminosas. Solución éterica para la nada en la fuente de nada...

## Una polética depolarizada

El movimiento depolarización recupera la concavidad pluripotencial del espacio transicional de la complejidad-cuerpos, cuya experiencia se desarrolla como participación constante.

Esta palabra apareció espontáneamente para reconocer la conciencia que desarrollé en una práctica de memoria que llamé “Linfal (Ich habe ein neues blaues Organ)”<sup>11</sup>, y que exploré a través del sistema linfático del cuerpo humano. La describí como una descarga eléctrica que reorganiza la relación gravitatoria del pensamiento, dejando la orientación polar, y co-emergiendo un espacio curvo de eflujos, y un espectro de nuevas captancias.

## Un espacio vacío...

La depolarización es una movilidad que subvierte las orientaciones, y condiciona el vacío de todo espacio al provocar un desplazamiento transicional constante. La energía transicional de un proceso abierto sin culminación.

Lo que llamo depolarización funciona en distintas capas, como una experiencia de la conciencia del cuerpo interno: dislocación vestibular, auricular y semi-circulaciones, vacíos que llamo invaginalmente (como somática y conciencia del hacia sí), terceros espacios transicionales<sup>12</sup>.

En tanto, el concepto polética apareció con ele ligamentosa integrando lo poético y lo político del ethos del ser humano. Llamo polética a la fuerza poética potencial de toda participación, una política del Ser-cuerpo. Llamo polética al compromiso estético con la vida y lo colectivo, un proceso de la conciencia ética posible en la experiencia de una realidad compleja.

*“pool nacida en el ritmo de lo poolítico y de lo poético(...)la sensibilidad corporal a la realización de conocee res(...). ¡Nataciones increíbles! desarrollantesnadeslibres teoría magmática mi universal heme aquí magmante (...) nade y nadece y... todo un, a su sincrónica desarrollantés ¡é!... sin capítulo final, deviniendo bola blanca(...)así, desde este imaginario nado en la corporalidad social(...) danzaría, sexual... tierra de nado que nadece y nadece (...) corporal alquimia política eros ¡e! transformaciones del pensamiento de todo...”<sup>13</sup> (Ramírez Püschel, 2015:63).*

Relativa a estas contracciones y coexistencias del lenguaje, el año pasado me encontré con la propuesta de Joan Retellack, quien sugiere (en idioma inglés) “h” para poetic: “**pohetic**”.

9. Es la energía transicional de este médium complejidad-cuerpos. Lo que haría la danza sería poner un cuerpo en poética al configurar su ritmo viviente. Una experiencia de atención respecto a la activación de campos sensoriales subjetivos, en las modalizaciones estéticas de sus intervalos energéticos. Y la libertad una conciencia de las variaciones de la existencia; y al mismo tiempo, un distanciamiento (Ramírez Püschel, 2012:86-87).

10. Francisco Varela, Friedrich Nietzsche o Paul Valery, por traer algunos pensadores que concitan en la palabra danza, el proceso sin culminación del éxtasis del movimiento vital de la energía universal en nuestra experiencia humana.

11. <https://www.mixcloud.com/linfal/memoria-invaginal-1/>

Una operación neológica similar a mi *ele* ligamentosa, unión de fuerzas y alcances íntegros de sentidos que conecto a la responsabilidad y responsividad social desde los cuerpos: complejidad-cuerpos que la danza desvela, como misma complejidad de los procesos vitales de nuestra humanidad<sup>14</sup>.

En este sentido, lo educativo como espacio vacío se desarrolla en la fuerza polética del Ser-mundo, y a través de la operación depolarización, siendo un ethos de lo transicional e innato.

Lo educativo como proceso de vida es la capacidad innata del cuerpo como vacío en tanto energía transicional, o lo aún no creado. Si la danza es este movimiento vital, y lo educativo quiero entenderlo como un movimiento-proceso de vida, lo educativo como espacio vacío puede ser la danza innata que guarda el punto quieto germinal del pleno acontecimiento, cada vez; nunca cesa un no existir o, la constante reinención de lo que aún es ahora.

### *Contexto performático*

Desde el caso de “Cerebros en Flor. Educación para la Paz”, reconozco las fuerzas que guardan las acciones artísticas sin ser arte:

*“abandonar el arte es el arte. Pero para abandonarlo tienes que tenerlo. Lo defino como ese arte o pensamiento cuya identidad como arte debe permanecer desconocida para siempre. Para responder a la pregunta inicial ¿qué es Arte?, el arte podría (o podría no) ser simplemente hacer arte, sea lo que éste sea, en tanto que no pueda ser identificado” (Kaprow, 2007:120).*

Lo que llamo contexto performático puede comprenderse a través de los movimientos

que he ido surcando, como una atención estética que dispone modos del estar juntas y da sentido polético a ese encuentro, activando un espacio depolarizado que escapa a las categorías dadas por la institución arte y la institución escolar, o educativa según sea el caso.

Reconozco un potencial performático para crear contextos sin categoría, donde se puede entrelazar una atención estética del proceso común de participación constante en la práctica del estar juntas. Este potencial me llama como fuerza que permite activar el horizonte depolarizado sin construir en base a referencias, los ecosistemas para la sensibilidad singular que emerge cada vez.

En el caso “Cerebros en Flor. Educación para la Paz”, me intereso por aquello que me inspiró un espacio vacío, un tercer espacio transicional dado al no poder localizar el encuentro y su manera de realización, inubicable como taller o presentación<sup>15</sup>.

A través de esta experiencia me interesan cada vez más fenómenos del trabajo del artista relacionado a los procesos educativos como procesos vitales. Observo que el tener la capacidad de lo artístico, sin el arte, permite establecer una relación del flujo innato. Me pregunto cómo entrelazar al común el máximo potencial contemplativo de la complejidad-cuerpos, sin dar categorías a cuestiones de la atención estética, pero siendo esta la captancia del Ser-mundo.

A través de esta escritura reconozco ahora mismo más fuerzas que llaman a profundizar en las sutilezas de la danza y la performance como plataforma de realización de lo educativo innato del Ser, como proceso vital; una noosfera que cuida del ser humano del futuro.

12. Los terceros espacios transicionales son zonas de desaparición, desvelación, dislocación; zonas innombrables, zonas del estado de lo aún no creado. En esto lo que co-emerge acontece en flujos de entrelazamientos colectivos e intersubjetivos.

13. Magma es un espacio nocional presentado en el texto homónimo en la publicación que editamos dentro del proyecto de investigación-creación coreográfica Nosotres. Es un manifiesto polético que contribuye al entendimiento del propio ser-cuerpo material y post-material despertando un espacio sin identidad estable potencia de todo (reflexionando la cuestión de identidad de género). Esto ahora, en mis estudios mediante el Espacio Invaginal (embriologías y conciencias en el movimiento del hacia sí), son subducciones magmáticas y dorsalidades plasmáticas del Ser-cuerpo.

## Bibliografía

- KAPROW, Allan (2007) *La educación del des-artista*. Madrid, Árdora Ediciones.
- RAMÍREZ PÜSCHEL, Natalia (2012). *Producción de sentido en danza contemporánea. Semióticas del cuerpo como presencias poéticas*. En M.T Dalmasso, M. Aran, H. Ponce de la Fuente, B. Amman (editores): *Semiótica e Interdisciplina. Perspectivas de investigaciones en curso*. Córdoba, UNC-CEA.
- RAMÍREZ PÜSCHEL, Natalia (2015) Magma. *Recuperado desde [https://issuu.com/proyctonosotres/docs/publicaci\\_\\_n\\_nosotres\\_abril\\_2015](https://issuu.com/proyctonosotres/docs/publicaci__n_nosotres_abril_2015)*
- RETALLACK, Joan (2003) *The Poethical Wager*. Berkeley CA, University of California.
- STEIN, Maurice; MILLER, Larry (1970). *Blueprint for Counter Education*. New York, Doubleday.
- VARELA, Francisco (2018). *Autopoiesis*. Valparaíso, Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.

---

14. Un post/blueboard dice: "Invaginal Social Response. Hymen Alles Zusammen. Femgen-Fele!". (Sería algo como: respuesta social invaginada, todas juntas. Sucede así, estar así).

15. "Cerebras en Flor (...)"se realizó como una activación específica con cada grupo curso desde nivel pre-escolar hasta segundo ciclo básico. Su manera de acontecer se entrelazaba con cada contexto específico respecto la duración de la actividad y la situación misma. En todas sus versiones, consistió en generar entre todas un toque/tacto cerebral activando la escucha energética y la intención de cuidar y transmitir poderes de armonización del cuerpo.

## “Danza Panzas: La danza como forma educativa, emancipadora y reveladora para parir consciente, libre y en movimiento”

Por: Rocío Argandoña Torres.

**“Educar sobre el cuerpo en gestación y parto consciente, para reencontrarnos con nuestros procesos cíclicos y fisiológicos truncados por una sociedad opresora y patriarcal”**

Siendo profesora de danza, licenciada en Artes y Educación, comencé a realizar este cruce transdisciplinar entre la danza, la educación, la gestación y el parto durante mi proceso de gestación hace cuatro años. Descubrí que la visión propuesta de antaño de vivirlo desde un lugar embarazoso había finalizado, estudié la importancia de la pelvis móvil para parir y encontrar en el movimiento una forma de resistir al sistema patriarcal que nos había obligado durante siglos a parir en posición decúbito dorsal o de litotomía, inmovilizadas y obligadas a acatar órdenes de un tercero, olvidando el real protagonismo de las mujeres, normalizando la vulneración de nuestros derechos y proporcionándonos experiencias dolorosas a nivel corporal y emocional.

A la danza vista y propuesta desde un lugar de conexión, reconocimiento y liberación, la aprendí principalmente desde la técnica contemporánea que en su formación profesional abarca distintos métodos y disciplinas para lograr un mayor alcance expresivo, discursivo y de acondicionamiento físico. Es en este cruce de disciplinas donde comencé a conocer y sentir, por ejemplo, la dimensión de mis huesos, estiramientos musculares, capacidades respiratorias, articularidades y sensibilidad desde la piel. Durante mi formación académica y profesional aprendí eutonía, yoga, Feldenkrais, entrenamientos de danza contemporánea basados en métodos como el de Body mind centering, que llevaron a mi

cuerpo y su danza desde la sensibilidad, conocimiento y consciencia.

Todo lo nombrado y aprendido en mi etapa de estudiante cobró mayor sentido y fuerza en el proceso donde experimenté un sinnúmero de cambios a nivel hormonal, óseo, en órganos como el útero, la piel, el pelo, los músculos; donde todo se expande y cambia. La danza y la formación de la cual yo provenía, estaba siempre acompañada desde un lugar reflexivo, crítico y político, que desencadenó en mí una búsqueda incesante en estos temas de interés; en este caso, el que me removió fue el de la gestación y parto, donde descubrí que existían muchos miedos sociales en relación a un proceso fisiológico del cuerpo. En relación al miedo, el artículo “Sobre el miedo en el cuerpo”, del libro de Moshé Feldenkrais La sabiduría del cuerpo, señala lo siguiente:

*“La reacción del miedo trae aparejada una contracción violenta de los músculos flexores (especialmente de los abdominales) y la retención de la respiración. Este estado se acompaña de una serie de perturbaciones vasomotoras: el pulso se acelera, la transpiración aumenta y, en casos extremos, se producen temblores e incluso la defecación” (Feldenkrais, 2017).*

Con esto acotamos que el miedo asociado al dolor de parto es algo que se instaló en nuestra cultura y hoy la ciencia se encarga de de-

mostrarnos que el movimiento es una estrategia y forma para re-significar este mecanismo del cuerpo. Así lo demuestra esta cita extraída de los documentos de estudios de educación perinatal Lamaze, donde en su artículo “Práctica #2 Para un parto saludable, camina, muévete y cambia de posición durante el trabajo de parto, nos indica que: *“(…) El movimiento es una estrategia de supervivencia para el dolor y la libertad de estar móvil durante el trabajo de parto es una estrategia de afrontamiento saludable y segura, porque en parte no interrumpe los procesos fisiológicos normales”<sup>1</sup>.*

La pregunta es: ¿miedo a qué, si las mujeres han podido parir durante siglos? De esta forma fui desentrañando que el miedo se debe principalmente a la falta de conocimiento sobre el cuerpo, sus funciones, capacidades y placeres. Ya sabemos que este miedo a lo desconocido desencadena en inseguridades que por consecuencia es acompañado del dolor: *“(…) Porque el parto con dolor forma parte de la maternidad patriarcal, de la falsa madre que se nos presenta, pero la verdadera maternidad no es esclavitud, ni carga, ni enfermedad, sino una opción gozosa de desarrollo de nuestra sexualidad y de nuestras vidas (…)” (Rodríguez, Pariremos con placer, 2007).*

Entre lo expuesto y en mi búsqueda de promover el reconocimiento y recuperación de seguridad, y considerar maneras de replantearnos posibilidades contra la forma patriarcal que

---

1. (Lothian y Romano 2008) citado en Lamaze International, Inc. “Prácticas y cuidados que promueven un parto normal, práctica de cuidados # 2: Freedom of Movement Throughout Labor” Publicado en The Journal of Perinatal Education, 16 (3) 2007.

ha instalado las inseguridades sobre los procesos fisiológicos, es que la danza me interpele al cumplir un rol fundamental como manera de hacer convivir el goce/placer/liberación y forma de escucha frente a los procesos cíclicos y sus formas de abordar la gestación y el parto en movimiento.

La danza es una manera, existen otras formas más para incitar o promover el movimiento, como podrían ser el yoga, la meditación, estudios anatómicos, kinesiología o terapias. Así lo enuncia la cita a este artículo extraído de la publicación The Journal of Perinatal Education:

*“(...) Muchas otras prácticas que son utilizadas por los educadores para el parto y las doulas pueden utilizarse de forma segura en el apoyo, aunque no todas han sido investigadas para determinar su eficacia, son: balanceo de lo pélvico, desplantes, bailar lentamente y subir escaleras. Estas intervenciones ayudan a las mujeres a participar plenamente en el proceso del parto y asentirse cuidadas y reconfortadas (...)” (Lamaze International, 2007).*

En la danza he ido encontrando otros aspectos que vienen a completar este fundamento, que pretende instalar desde su expresividad y metodologías un lugar que entrega posibilidades para la emancipación corporal a nivel político y con estrategias concretas para permitir al cuerpo moverse desde un lugar sensible y con sentido.

Durante esta búsqueda por hacer cruces interdisciplinarios provenientes de autores que tienen como protagonistas al cuerpo y que promueven su protagonismo para desinhibir lo establecido, y lo reprimido que se ha mantenido suprimiendo el placer y el goce de las mujeres, el cual ha instalado lo cíclico y los

procesos reproductivos como algo tortuoso, doloroso y violento donde se niegan las infinitas capacidades que poseemos las mujeres, es que citaremos a Casilda Rodrigáñez: *“(...) No se trata sólo de acabar con el dolor innecesario del parto que como dice Leboyer: no satisface a ningún dios; se trata de acabar con la violencia interiorizada que supone inhibir nuestra sexualidad y nuestra capacidad orgástica desde la infancia; la violencia interiorizada de la negación de nuestros cuerpos y de nuestras vidas (...)”*, (Rodrigáñez, *Pariremos con placer*, 2007).

Hoy, la Organización Mundial de la Salud promueve los partos fisiológicos, respetados y sin intervenciones rutinarias innecesarias. Esto es posible con información, empoderamiento y herramientas necesarias de alivio no farmacológico del dolor, como, por ejemplo, uso de respiraciones, vocalizaciones y manteniendo el libre movimiento durante el trabajo de parto y parto. Estos tres últimos conceptos me incentivaron a crear el proyecto “Danza Panzas” que consiste en clases teórico-prácticas de danza, expresión corporal, y educación perinatal, para que las mujeres puedan reconocer, reconectarse con sus cuerpos, vivir una experiencia de goce a través de la danza, relacionado directamente con temas fundamentales de la educación perinatal, que se basan en prácticas que promueven una gestación consciente y saludable. La idea es informar para que cada mujer pueda adquirir un mayor conocimiento, entregando herramientas con las que se pueda potenciar el empoderamiento, basado principalmente en cuatro aspectos: **1. Tener:** *“yo tengo el poder de”, 2. El saber:* *entregar información actualizada sobre el actual cambio de paradigma sobre gestación y parto, 3. Querer:* *poder interior, y 4. Poder:* *poder y manejo de la situación a la que me enfrento.*

Mantener una gestación en movimiento es



adquirir seguridad y conocimiento sobre nuestros cuerpos, proporcionar instancias para escuchar lo que nos indica es contribuir al desarrollo de nuestra sexualidad, es ganar y recobrar la libertad que ha estado borrada por una sociedad patriarcal que se ha encargado de violentar e intervenir un acto poderoso que pueden realizar muchas mujeres: gestar y dar vida.

El taller Danza Panzas nace por la necesidad de aportar a este cambio de paradigma sobre la gestación y parto; hoy en día las mujeres y las familias comienzan a ver, sentir y experimentar esta etapa con mayor sabiduría, con una búsqueda que valida al cuerpo, sus sentidos y el habitar como protagonistas, recuperando la confianza aniquilada por el exceso de medicación, instrumentalización e institucionalización; buscando espacios y diversas herramientas que ayuden a la reconexión corporal e intuitiva que las mujeres siempre hemos poseído.

En este transitar de reconectar el cuerpo y sus sentidos es que Rodríguez nos hace la invitación a encontrar la actitud del reconocimiento del placer:

*“(...) Como todo lo que se produce en el cuerpo, el placer no se produce porque sí, sino que tiene una regulación fisiológica y psíquica. Es necesario que las mujeres tengamos una actitud de reconocimiento del placer que mana de nuestro cuerpo. Sin el placer no es posible la percepción corporal ni la reconexión. Sin el placer el cuerpo se queda despiezado. Reconocer el placer es “soltar” la inhibición inconsciente y automática, socialmente adquirida (...)”, (Rodríguez, Pariremos con placer, 2007).*

Porque creo que la danza debiera ser encontrada en todas partes, si se trata de habitar

cuerpos, movilizarlos y hacerlos sentir goce y placer, es que resulta necesario acercarse, buscar y entregarse a lugares con enfoque interdisciplinarios; sin ser terapeuta en danza las herramientas encontradas desde la danza contemporánea han venido a contribuir al área de la salud, aportando a mujeres, hombres, niñas y niños con una mirada holística para su bienestar integral.

En la actualidad, las clases de danza para gestantes Danza Panzas se han desarrollado de manera independiente, en espacios particulares; y desde el mes de abril del año 2018 han sido incluidas en el sistema de salud pública, existiendo para el departamento de salud de la comuna de Paine, formando parte del programa plan de promoción de la salud. Acá se trabaja de forma permanente para reforzar temas vinculados con la información sobre beneficios y derechos en la gestación, instalar la reflexión de la importancia y beneficios del parto vaginal fisiológico, mantenerse en ejercicio durante la gestación y entregar un espacio significativo de educación y bienestar por medio de la danza. A continuación, detallaremos algunos contenidos y formas de hacer convivir la danza y la educación.

#### **La metodología creada para Danza Panzas se basa principalmente en:**

Consciencia corporal y sentido de la pelvis móvil, basados en los libros *Embarazo eutónico* de Frida Kaplan, y *Parir en movimiento* de Blandine Calais Germain y Nuria Vives.

Cabe destacar que en los textos de apoyo y en las clases de Danza Panzas no se trabaja con gestaciones que tengan algún tipo de patología ni pretendemos indicar lo correcto corporalmente, de manera unívoca, para en-

frentar un parto; sí nos interesa entregar la mayor cantidad de información, mostrar distintas posibilidades, permitir un espacio para la reconexión del cuerpo, sus partes y sus funciones, para que sean las mujeres quienes decidan qué utilizar y realizar en sus trabajos de parto y parto. Las clases de danza promueven ver la gestación como un estado fisiológico y no patológico, promoviendo el movimiento como una herramienta de salud y bienestar en y para la vida. De este trabajo se desprenden maneras de abordar el parto, entregando y analizando distintas posiciones que promueven la pelvis libre, ya que al incentivar este enunciado y como se ha comprobado mediante información actualizada del Lamaze International, hay una serie de estudios que encuentran ventajas en el movimiento durante en el trabajo de parto: *“(...) Las mujeres que utilizan posiciones verticales tienen trabajos de partos más cortos, menos intervenciones, reportan dolor menos severo, y describen una satisfacción con su experiencia de parto que las mujeres semi sentadas o decúbito supino (...)”*, (Lamaze International, 2007).

Los temas que se abordan y hacen cruce transdisciplinar con la danza son: el reconocimiento anatómico de la pelvis, el trabajo corporal para pre-parto y posturas que faciliten y ayuden a la movilidad de la pelvis, respiración y vocalización en el trabajo de parto.

Todas las dinámicas y ejercicios de danza y expresión corporal están en función de los puntos nombrados anteriormente.

Danza Panzas tiene como fortaleza las clases de expresión corporal y danza, todo creado con una metodología desde la pelvis móvil, respiraciones y ejercicios lúdicos de bajo impacto corporal. En cuanto a la ejercitación realizada y objetivos transversales, tenemos en cuenta el fortalecimiento y estiramiento muscular que se vuelve

muy necesario en casos de gestantes con dolencias lumbares.

Un ejemplo de un ejercicio propuesto en el libro *Parir en movimiento*, llamado *“La marcha de oca”*, lo he tomado para transformarlo y llevarlo a la danza mediante la estrategia del fraseo, experimentado con distintos géneros musicales, por lo general, una música suave que invita a las mujeres a moverse con tranquilidad, consciencia y cuidados correspondientes. En este caso instalamos la secuencia con un sentido más lúdico, donde la gestante, al estar danzando, no lo asocia a una secuencia repetitiva. Todo esto con la finalidad que el cuerpo lo registre en su memoria y pueda o no ocuparlo en su trabajo de parto.

Descripción *“Posiciones en cuclillas, Marcha de Oca”*: la mujer se instala en cuclillas, en el suelo, o es sostenida por la matrona, doula o acompañante. Para avanzar en cuclillas, comienza a desplazar el peso de su cuerpo hacia la derecha sobre la pierna derecha, después hacia la izquierda.

Consecuencia: la gran presión del tronco hacia la parte baja del tronco y los movimientos asimétricos de las piernas transmiten, a cada paso, a los huesos iliacos, movimientos asimétricos; un iliaco va en nutación y supinación mientras que el otro va en contra nutación y pronación. Los movimientos movilizan la pelvis intrínseca del tal forma que la cabeza del feto es dirigida hacia la salida (Germain & Vives, 2019).

A continuación, detallaremos los objetivos propuestos para las clases de Danza Panzas:

**Objetivo general:**

- Realizar clases de expresión corporal, danza y educación perinatal para las mujeres

en etapa gestacional a partir de la semana 12 hasta la 42.

#### Los objetivos específicos son:

- Disfrutar y expresarse por medio de la danza y música, a través de dinámicas de bajo impacto corporal.
- Compartir herramientas básicas de consciencia corporal que ayuden a comprender los cambios físicos comunes de la gestación.
- Realizar ejercicios para el reconocimiento de la estructura de la pelvis y cuidados del suelo pélvico.
- Entregar herramientas de respiración y vocalizaciones en el trabajo de parto.
- Aprender estiramientos y posturas para aliviar dolencias comunes en la gestación.
- Compartir experiencias, verbalizar, expresar sentimientos, sensaciones y orientar sobre mitos y dudas de las gestantes.
- Orientar sobre la importancia del parir en movimiento y parto respetado.
- Demostrar y practicar diversas posturas que faciliten la pelvis móvil.
- Promover la comprensión, valoración y motivación de la estimulación del bebé desde el útero.

*Hemos de re-conquistar nuestros cuerpos y re-aprender a mecer nuestro útero, a conectar sus inervaciones voluntarias con las involuntarias; sentir su latido y acompañarlo con todo nuestro cuerpo. Que la exuberancia de nuestra plena sexualidad acabe con las contracciones dolorosas y sólo haya el movimiento palpitante de nuestros músculos relajados y vivos (Rodríguez, El tesoro de Lilith, 10).*

Escogí la danza como forma de ver - hacer la vida, como lugar de resistencia en lo sexual, político social y cultural; siento que la danza se puede trasladar y hacer convivir con muchos lugares, siempre está. Hacer un vínculo con la salud y la educación es una manera de validarla como herramienta emancipadora y generadora de goce y placer. La danza ha sido fuente de enseñanza para entregar información, educación y herramientas que pueden emancipar cuerpos y, junto con esto, vivir la gestación y partos desde la reconexión corporal y la liberación.

#### Bibliografía

- Feldenkrais, M. (09 de 04 de 2017). cuerpoenmovimiento. Recuperado de [cuerpoenmovimiento.com: https://cuerpoenmovimiento.com/2017/04/09/sobre-el-miedo-en-el-cuerpo/](https://cuerpoenmovimiento.com/2017/04/09/sobre-el-miedo-en-el-cuerpo/)
- Germain, B. C., & Vives, N. (2019). *Parir en movimiento*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Lamaze International, I. (2007). *“Prácticas y cuidados que promueven un parto normal, práctica de cuidados”*. The Journal of Perinatal Education.
- Rodríguez, C. (2018 de 08 de 10). *El tesoro de Lilith*. Recuperado de [www.eltesorodelilith.com: https://eltesorodelilith.com/tag/casilda-rodriguez/](https://eltesorodelilith.com/tag/casilda-rodriguez/)
- Rodríguez, C. (2007). *Pariremos con placer*. Barcelona: Crimentales.

# ALICIA SUEÑA

## Danza en la educación

### Materia prima colectivo

Por: Natalia Sabat Serrano<sup>1</sup>, Licenciatura en Artes con Mención en Danza, Universidad de Chile

#### Resumen

Se deba a que nos encontramos geográficamente aislados de las nutridas experiencias que trae consigo la inmigración, o bien porque contamos con un patrimonio que a duras penas ha sido rescatado por tradición oral y familiar o por envalentonamiento de unos pocos; lo cierto es que desde el período de la Dictadura no contamos con una intención política real y a largo plazo para programar en forma continua actividades de educación cultural y creativa, arrastrándonos vergonzosamente a ser un país cada vez más pobre en apreciación artística.

Alguna responsabilidad podría exigirse a productores que, realizando espectáculos masivos dedicados a los niños y jóvenes, muestran prioritariamente un fin comercial. También se ha masificado la idea que la única entretenimiento posible en familia es la salida al centro comercial y al cine, privando desde la infancia la necesaria experiencia en vivo que ofrece el escenario. En cierto modo, la inserción del espectáculo de calle ha facilitado ese espacio de observación de la experiencia creativa... pero también el espectador se ha ido acostumbrando a ello, perdiendo la necesaria disposición y atención que se pretende de un asistente a un espectáculo de sala, lo que demuestra la débil educación por carencia al presenciar una obra escénica. Esta situación refleja la necesidad de generar educación de espectadores desde la infancia.

Cuando criamos y formamos se hace importante poner atención a esta debilidad que insiste en aparecer desde hace mucho y en diferentes contextos. Pero es particularmente necesario en la profesionalización de las artes escénicas, donde los jóvenes entran a estudiar la carrera sin haber visto nunca una obra en vivo. Esta situación, sumada a una débil y casi nula experiencia corporal cuando terminan su ciclo escolar, los distancia de la capacidad de resolver creativamente con su cuerpo en movimiento, debiendo entenderse este como el primer instrumento de lenguaje, materia prima común para todos los individuos.

Aún más allá de la trascendencia que tiene la danza para quienes la ejercitan regularmente, si la práctica corporal se instalara desde un lugar consciente para todos los niños que hoy cursan cuarto año básico, en los próximos diez años, e independiente del camino profesional que cada uno de ellos escoja, habría mejoras en cantidad y calidad de espectadores y de espacios, valoración y respeto a la profesión de la danza, e incluso, podría existir trabajo bien remunerado para un porcentaje mayor de titulados en esta carrera.

La observación en torno a estas carencias es lo que sustenta el montaje "Alicia Sueña" de Materia Prima Colectivo, con el que quisimos generar a través de un trabajo creativo la reflexión del cómo nos hacemos cargo de esas debilidades, para potenciar la práctica de la

<sup>1</sup> Sabat, Natalia: Licenciatura en Artes con Mención en Danza, Universidad de Chile, 1997. Coordinadora académica Universidad de las Américas, UDLA. Docente de Movimiento y Acrobacia aérea. Directora Materia Prima Colectivo.

Alfaro, Andrea: Correctora de estilo. Licenciada y Magíster en Historia. Mención Arte y Cultura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso., PUCV. Doctora en Educación y Cultura, Universidad Arcis.

danza desde la infancia y la formación de espectadores para nuestro-vuestro futuro profesional. Sin buscarlo particularmente, la intención de propiciar una estructura que envolviera la obra en actividades de mediación y formación de público para la danza se ha ido materializando por necesidad.

A continuación se exponen los elementos que resultaron de las experiencias que tuvimos con diferentes espectadores, y complementaron el trabajo escénico.

## INTRODUCCIÓN

### De primera urgencia

La entrega de herramientas para el desarrollo de nuevas habilidades de comprensión, a través de la educación artística, es un área en la que no muchos han decidido poner interés. Una razón aparenta ser el hecho que no existe real valoración del trabajo del artista como creador de mundos posibles -ostentando nuestro país una gran cantidad de reconocidos profesionales en el extranjero-, o bien porque realmente se busca cada vez más clasificar a las personas limitando aquellas experiencias que le permitan ampliar su encuadre hacia nuevas y enriquecedoras prácticas que estimulen el desarrollo personal.

Pero los alcances que tiene la experiencia cor-

poral en el desarrollo de los individuos son fácilmente comprendidos por quienes realizan, por ejemplo, alguna actividad deportiva. Aún cuando se ha cultivado que la práctica debe cumplir con la necesidad de ser entretenimiento-desafío físico para las masas (la gran mayoría solo responde al estándar de un cuerpo entrenado para “verse mejor”), sigue siendo un beneficio por el resultado particular que tiene, mucho más allá de la imagen que se exhibe.

Lamentablemente, este criterio llega hoy también a la educación básica, donde niños y jóvenes, estimulados por redes sociales y con una inconsistente programación en la televisión abierta, se vinculan ingenuamente a prácticas conducidas por adultos que no consideran las particularidades de sus etapas del desarrollo, abusando de la proliferación de la imagen de un “cuerpo perfecto” para ser mostrado. Los escolares están totalmente expuestos a temas que aún no necesitan conocer y la burbuja de protección frente a esta información se pierde en cuanto se enciende una pantalla. El acceso a esta múltiple publicidad sin una capacidad desarrollada en su clasificación, lleva a confirmar que la niñez se enfrenta a un mundo desvinculado a su esencia, potenciado por la imagen erotizada que actualmente está de moda.

Y esta dramática situación aumenta cuando se observan las grandes carencias de los programas de la educación pública, acotados casi únicamente a fortalecer el área de conocimiento

matemático, dejando de lado el área humanista, anulando el desarrollo de habilidades comunicativas, creativas y científicas. Entonces, **¿cuáles serían las fuentes de expresión que permiten desarrollar nuevos y más encantadores caminos, que fortalezcan la experiencia educativa y, por tanto, el impulso creativo?**

Observando nuestra condición como país en temas de cultura y arte, surge la necesidad de asumir una responsabilidad como artistas para que se reconozca la notabilidad de nuestra práctica como vehículo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las diferentes asignaturas, encontrando los modos de respaldar y fortalecer las herramientas que poseen los docentes de educación preescolar y básica para identificar las particularidades de sus estudiantes. Este es un maravilloso camino para reconocer los grandes beneficios de la práctica corporal, siendo la capacidad de auto observación una de las herramientas más relevantes en el autoconocimiento: en la medida que reconocemos cómo percibimos nuestro cuerpo frente a determinadas circunstancias, buscaremos aquellas situaciones que nos sean más amables y en las que nos sintamos agradados.

Nuestro último trabajo (*Alicia Sueña*) es una adaptación en formato obra escénica dirigida a público familiar, que reflexiona sobre la experiencia de la práctica escénica en la educación como potenciador de habilidades de pensamiento, desarrollando la creatividad necesaria para enfrentar cualquier área profesional.

de análisis de los procesos de creación en danza, buscando resolver en comunión las inquietudes que nos movilizaban.

El montaje *Alicia Sueña* (Danza en la Educación) es interpretado por Catalina Tello, quien postula este proyecto al Fondo Nacional de las Artes (FONDART) en la modalidad “creación de obra” para público escolar, y que se presenta como el resultado escénico de la investigación realizada por ella en su memoria de título<sup>2</sup>.

El principal desafío al comenzar la creación era considerar que el proyecto, al estar dirigido a escolares y debido a la innegable influencia de la imagen digital que cotidianamente se les ofrece, necesitaba generar desde un inicio estímulos atractivos para capturar su atención. Prontamente el desafío se transformó en ventaja, ya que el identificar de antemano el público al cual está dirigida la obra, permitió nutrir el proceso creativo de manera constante. Todo ello enmarcado por el trabajo de Gabriela Lazcano<sup>3</sup>, quien da vida a las ilustraciones de Pablo de la Fuente<sup>4</sup> en la intervención de la imagen, haciendo edición in situ y mapping según el espacio que nos recibe bajo la idea de cuerpo-luz-imagen.

En julio de 2017 se estrena *Alicia Sueña (Danza en la Educación)* en funciones exclusivas para escolares, en el Galpón de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, UAHC. Durante una semana nos visitaron distintos grupos de estudiantes, llegando a más de 500 personas. Como equipo de trabajo recogemos y valoramos las opiniones surgidas en los conversatorios post-función, ya que la gran mayoría de los asistentes nunca había visto danza, o bien nunca había asistido al teatro. Todos los espectadores, considerando a los más pequeños e incluyendo a los jóvenes adolescentes, desde el inicio presenciaron atentamente la obra, y comprendiendo cada

## Historia

Materia Prima Colectivo surgió hace diez años gracias a un espacio que ofreciera el Centro de Investigación y Estudios Coreográficos, CIEC, y Paulina Mellado, Pe Mellado, en la apertura

---

2. Tello, Catalina: 2013. “La interpretación en danza como expresión de un cuerpo sensible en el mundo”. Memoria para optar al título profesional Mención Interpretación en Danza, Universidad Academia Humanismo Cristiano, UAHC.

3. Lazcano, Gabriela: Licenciada en Artes Visuales, Universidad de Chile, 2002. Pedagogía en Artes, Universidad Mayor, 2006. Actualmente se desempeña como visualista en agrupaciones musicales y como docente en Universidad Católica Silva Henríquez. Visualista y co-creadora en Materia Prima Colectivo.

4. De la Fuente, Pablo: Egresado de Licenciatura en Artes con mención en Diseño Teatral, Universidad de Chile, 2004. Actualmente se desarrolla como docente, ilustrador y diseñador. Ilustrador en Materia Prima Colectivo.

detalle respondieron a lo que acontecía.

### Programación de actividades

Se prepararon de antemano acciones de mediación y formación de público, identificando a los grupos de escolares entre 3 y 16 años que accederían a esta función gratuita de lunes a viernes. Además, se realizaron funciones un fin de semana para familiares y cercanos con entrada liberada.

Lo que primero se manifestó durante el proceso creativo fue el hecho que pese a que *Alicia en el País de las Maravillas* se sitúa como un texto universal, no lo era exactamente para espectadores menores de 10 años. En la necesidad de lograr un primer acercamiento de ellos con la obra, se potenció la creación de un “*cuentacuentos*” que es una adaptación de lo que acontece en escena. Gracias a eso la obra fue accesible, la reseña facilitó el proceso de comprensión y, por tanto, permitió una mejor apreciación de ella. Este trabajo se presentó en hospitales públicos, donde el espacio se reducía a una sala de exposición. La decisión para la puesta en escena fue animar corporalmente el cuento durante su lectura, con la presentación de cada personaje en movimiento. Para ese período ya se pudo contar con un cuento impreso gracias al trabajo en ilustraciones, diseño, corrección y colaboración de Marcia Lastra<sup>5</sup>; librito que se entregó gratuitamente en las funciones que realizamos invitados por el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en el mes de octubre de 2017.

### La obra

Utilizando a favor la fuerte influencia de la tecnología, a partir de los 6 años la incorporación de la proyección de imágenes colabora con la expectación cuando interviene al

cuerpo en movimiento. En la apertura, Alicia -interpretada por Catalina Tello<sup>6</sup>- presionada por el consumo (cómeme-bécheme) y sujeta a su primera experiencia de transformación, queda atrapada dentro de un mundo digital. Al paso de los diferentes niveles en un videojuego, busca alcanzar el objetivo final que es apagar la TV. La experiencia sonora es más cercana a los adolescentes porque utiliza extractos de melodías de juegos en línea, capturando de inmediato en ellos ese primer espacio de atención.

La actividad del conversatorio fue altamente efectiva para pre-adolescentes, porque al terminar la obra se hace necesario instalar preguntas resultado del análisis. En ellas llamó la atención que estudiantes entre 8 y 15 años de un liceo de educación artística y otros que tienen talleres extra programáticos de danza, música y teatro, abarcaron información en detalle al comprender diferentes mensajes; mientras que los estudiantes de un liceo municipal de educación científico-humanista se identificaron principalmente con la emoción de la rabia porque se transportaban a las peleas que les son cotidianas.

La escena que continúa la obra es el encuentro de Alicia con el Conejo quien, presionado por un objetivo, siempre está apurado por alcanzar la meta, hace sin constatar y nos instala en el cada vez más agresivo individualismo. Interpretado por César Cisternas<sup>7</sup>, se encuentra sujeto a la obligación del deber ser, respondiendo a cada una de las exigencias cotidianas. Particularmente en esta escena los menores de 4 años se divierten, sorprenden y entusiasman, sintiéndose atraídos por la imagen que se proyecta y la intervención del intérprete en movimiento. Siendo un estratega en la ciudad, utiliza todas las herramientas que están a su alcance para seguir cumpliendo metas, siempre sujeto a una saturación constante en la

5. Lastra, Marcia: Posee estudios de Interpretación en Danza, Academia Humanismo Cristiano, UAHC. Ocupación actual: ilustradora.

6. Tello, Catalina: Titulada Mención Interpretación en Danza en Universidad Academia Humanismo Cristiano, 2013. Actualmente se desempeña como intérprete en Compañía KIM Teatro danzante. Gestora del proyecto Danza En Emergencia. Co-creadora e intérprete en Materia Prima Colectivo.

7. Cisternas, César: Posee estudios de Interpretación en Danza. Actualmente es docente tutor e intérprete de Compañía Danza Espiral, Compañía José Vidal, Compañía Joel Insunza. Co-creador e intérprete en Materia Prima Colectivo.

información, aunque no quiera saber de ella y en un entorno poco amable. Nos advierte que estamos funcionando más allá de nuestras capacidades, porque nos encontramos bajo una presión mucho más poderosa que es la auto exigencia, la que casi inconscientemente concebimos para entrar en el sistema. Entonces... ¿A qué le tememos? ¿De qué corremos?

De esta escena se despliega una actividad que se instala en el propio entorno escolar, permitiendo la realización de una intervención para escolares de liceo (12 años en adelante). El intérprete de esta escena conduce por la experiencia de la improvisación, examinando las estructuras establecidas, se identifica un camino creativo para ofrecer nuevos enfoques. Del mismo modo, se instala la idea de la educación artística como herramienta para el autoconocimiento. Para ser certeros en el camino creativo debemos conocer la base, la forma, lo que construye nuestra estructura para luego poder desorganizarla.

En la escena siguiente quisimos hacer una pausa frente al agobio del ritmo cotidiano instalado en el cuadro anterior, para manifestar la placidez de la detención nutrida de la observación y del detalle que se ofrece al reconocer el encuadre. La Oruga, interpretada por Alena Arce<sup>8</sup>, pasa por un primer ciclo observando todo lo que está a su altura, a ras de piso y sin apuro, para posteriormente enfrentar un proceso de gran transformación, que la eleva en un período muy corto de tiempo a observar todo desde la altura, suspendida como mariposa en vuelo.

El tiempo es en el presente, pero gran parte de ello depende de cómo reconozcamos el pasado, y cuanto pretendamos cambiar a futuro estará sujeto a nuestras decisiones, las que son guiadas por la experiencia de ese recorrido. Cada pieza es una parte del todo. Así,

todo lo que tiene movimiento propio obedece a ciclos, los que se cumplen solo en la medida que un observador los nota. Siempre en el aquí y ahora está la alternativa de escoger sin crearse expectativas, tal como la Oruga le ofrece a Alicia en su encuentro, extraer de uno u otro extremo.

Queremos instalar la idea de valorar el origen, otorgando mayor relevancia a nuestros ancestros. “Para aprender a conocer, saber observar debes... de la observación, emerge el conocimiento”.

La cuarta escena es la del Gato. Esta escena se sustenta en la interpretación en movimiento de Alicia, quien se deja permear de los gestos del Gato en su elegancia e intuición, animación de una ilustración proyectada en mapping (edición en vivo). En esta escena se ofrece la posibilidad de atender, desarrollando la confianza en el instinto para no temer a lo desconocido y saber comprender desde lo profundo. Refleja el instante en que tenemos que tomar decisiones, sugiriendo la opción de escoger conscientemente cuando se es guiado por el convencimiento propio. El texto se basa en dichos populares, cuando las enseñanzas de los abuelos se daban como consejos a través del refrán. La voz en off fue registrada gracias al apoyo y colaboración del locutor Sergio Campos<sup>9</sup>.

La escena siguiente es la del Sombrero, interpretada por Camilo Olavarria<sup>10</sup>. Se basa en aquellas personas que otorgan herramientas y colaboran para descubrir un camino. Representa el guía en quien depositar la confianza, como lo es un docente que, al reconocer intereses, abre nuevas ventanas para que el estudiante identifique los procesos sensibles vinculados a su etapa del desarrollo, percibiendo las complejas experiencias a las que se debe hacer frente. Reconoce las posibilidades

8. Alena, Arce: *Licenciada en Artes Escénicas, Universidad Mayor, 2012. Actualmente se desempeña como docente y desarrolla investigación en su proyecto MOV360 que genera el cruce de la danza contemporánea con la capoeira. Co-creadora e intérprete en Materia Prima Colectivo.*

9. Campos, Sergio. *Profesor de Educación primaria. Licenciado en Comunicación Social, Universidad de Santiago, USACH, 1995. Premio Nacional de Periodismo, 2011. Periodista y locutor chileno. Radio Cooperativa.*

10. Olavarria, Camilo: *Posee estudios de Actuación Teatral, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Actualmente se desempeña como mago de espectáculos y performance. Intérprete en Compañía Teatropolis Gentil y Los Benditos Orchestra. Co-creador e intérprete en Materia Prima Colectivo.*



de cada quien, y defiende la premisa que todos debemos tener la oportunidad de encontrarnos con nuestras capacidades. “Enseñar a crear y educar para confiar en la rebeldía de hacerlo”.

Se hace necesario que alguien colabore con los niños y jóvenes en el momento preciso para encontrar referentes sobre lo que les parezca relevante; un profesor es quien construye experiencias, estimula a los estudiantes a estar alertas, a atender lo que llama la atención.

Derivado de este personaje, surgió el trabajo de mediación de un taller para docentes en el que se intenta instalar la relevancia de la práctica artística dentro del currículum formal. En el taller se propone analizar las respuestas corporales de los participantes, otorgando estímulos determinados en sencillas experiencias para comprender particularidades y, luego, reconocernos como parte de una comunidad, contando con la asesoría pedagógica didáctica de Andrea Alfaro<sup>11</sup> en su formulación.

La última escena antes del final es la de Reina de Corazones, interpretada por Rocío Espejo<sup>12</sup>. Se busca exponer la ridiculidad del estatus jerárquico, la violencia y agresividad como uniforme o armadura. Lo que guía su hacer no obedece a un interés colectivo buscando el éxito personal, y su competencia es la negación de la existencia de otro, que es decapitado. Ella, a través del baile, busca conseguir el súper poder, entendido como el que obtienen quienes utilizan una fórmula científica, y repiten formas para adquirir destreza.

Es el que se consigue en un oficio, el que tienen artesanos y deportistas, malabaristas, músicos y bailarines los que, por ensayo y error, logran la maestría y de tanta repetición van reconociendo sus propias fortalezas superando sus propias metas.

Porque la motivación de encontrar soluciones llegó más allá que el propio resultado creativo, el que comenzó a ser contenido por esa estructura mayor. Materia Prima Colectivo propone la práctica corporal para los estudiantes como el súper poder que conseguirán siendo intérpretes en movimiento, y busca transmitir ese pensamiento en la labor docente. Particularmente para los niños y adolescentes porque se encuentran en una realidad que se ve rápidamente modificada con el fácil acceso a la tecnología. Esto nos exige estar aún más alertados de sus necesidades e intereses y todo parte en relación con sus cuerpos en movimiento.

En simples ejercicios de danza se puede plantear un recurso como pregunta, y la respuesta corporal lleva a reconocer las particularidades, las que hablan del impulso creativo con el que cada individuo ha crecido, de las libertades con las que se enfrenta al movimiento, de la urgencia que tiene de despojarse de sistemas egoístas, competitivos y retrógrados. Porque luego, con la persistencia y en la praxis, se les ve florecer y manifestarse, sensibilizarse en el encantamiento, admirarse de sus capacidades. Básicamente se empoderan.

Solo queda pisar más fuerte aún para que la semilla logre mejor raíz.

***“Mi cuerpo como país, la piel como frontera en un amplio espacio de pertenencia”.***

***Materia Prima Colectivo***

11. Alfaro, Andrea. Licenciada y Magíster en Historia, Mención Arte y Cultura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV. Doctora en Educación y Cultura, Universidad Arcis.

12. Espejo, Rocío: Estudios de Interpretación en Danza, Universidad Academia Humanismo Cristiano, UAHC. Docente e intérprete en Compañía Danza Espiral y Compañía Movimiento. Co-creadora e intérprete en Materia Prima Colectivo.

## II Coloquio de Danza y Educación: Prácticas Pedagógicas en la Diversidad

Felipe Pino Guzmán y Alejandra Salgado Núñez<sup>1</sup>, profesores de artes escénicas en el Liceo Manuel de Salas

### Resumen

Esta ponencia selecciona elementos a partir de la experiencia de implementación del proyecto Artes Escénicas para 1º básico del Liceo Manuel de Salas, para el planteamiento de temas críticos sobre el currículum escolar chileno, particularmente en los primeros años de educación básica, sobre la educación artística y el desarrollo de la corporeidad en la escuela. Estos elementos pueden ser analizados desde la óptica de las políticas públicas o bien desde el cuestionamiento del rol del profesor-artista en el contexto escolar chileno.

### Palabras clave:

Artes escénicas, educación artística, juego, transición, simbolización, currículum, globalización, exploración y creación.

### “Integración de artes escénicas al currículum de 1º básico en el Liceo Experimental Manuel de Salas”

#### Introducción

Esta ponencia es una síntesis de diferentes componentes extraídos de la elaboración e implementación del proyecto de Artes Escénicas para 1º básico en el Liceo Experimental Manuel de Salas, con el objetivo de analizar de manera general sus contribuciones en materia de innovación pedagógica y reflexión en el área de la educación artística, particularmente sobre el desarrollo de la corporeidad en la educación básica inicial chilena. Habiendo sido elaborado por docentes del colegio donde se realiza, articula elementos contextuales (en atención a las necesidades y realidades específicas de la institución), y lineamientos internacionales propuestos por la UNESCO y la OEI en materia de educación artística, así como enfoques contemporáneos que promueven prácticas pedagógicas ágenticas en la educación de niños y adolescentes.

A un semestre del inicio de su implementación, el proyecto ha develado varios temas de discusión dentro de un equipo docente que integra, además de profesores especialistas en teatro y danza, a las profesoras jefes de primero básico del colegio. De esta manera, se identifican elementos neurálgicos sobre la integración de las artes escénicas al currículum, sus resistencias y urgencias, acerca de la necesidad del cuerpo y la creación en la escuela.

1. Ambos profesores de artes escénicas en el Liceo Manuel de Salas, y talleres de teatro y danza respectivamente.

## **1. Antecedentes: memoria y contexto para la integración de artes escénicas en el currículum de 1º básico**

Habiendo comenzado la actividad teatral en el Liceo Experimental Manuel de Salas en el año 1975, en un complejo contexto histórico-político, y en el año 2000 el desarrollo activo de la danza, es en el 2014 que comienza la reflexión pedagógica sobre las artes escénicas como un área transdisciplinar y su incursión en el currículum electivo. Tras un amplio estudio que se dedicó a establecer la relación entre la danza y el teatro, se comienzan a impartir electivos para I° y II° medio donde se indaga en los lenguajes escénicos, sus mayores exponentes y los estilos impartidos por ellos. Hasta la fecha han sido los electivos “Tendencias de lenguajes escénicos”, “Historia del Teatro y la Danza”, “Cuerpo y Creatividad” y “Circo y Teatro” que se han impartido desde la inclusión de las artes escénicas al plan electivo del liceo.

A partir del año 2014 se implementa el Diferenciado de Artes Escénicas para III° y IV° medio. Consiste en entregar herramientas propias de la danza y el teatro para su comprensión, reflexión, práctica y creación, aportando así al desarrollo físico-emocional, consciencia de la autoimagen, desarrollo del espíritu crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas, empatía y respeto.

El proceso de inclusión de las artes escénicas

al currículum no solo implica ampliar y enriquecer la experiencia escolar de los estudiantes, sino también entrar en el diálogo disciplinar entre el teatro, la danza y el circo. De este modo, con un trabajo interdisciplinario, flexible y experimental, se avanza hacia el cuestionamiento de ideas tradicionales muy presentes en la academia respecto de la división disciplinar, escogiendo una visión más abierta respecto del quehacer artístico y su enseñanza. Es así como se consolida una identidad en la enseñanza de las artes escénicas dentro del Liceo Manuel de Salas, que permite proyectar este trabajo en una propuesta pedagógica que constituye una innovación, cuyo impacto se extiende a la comunidad completa mediante la integración de las artes escénicas en el currículum obligatorio.

## **2. Fundamentos y lineamientos pedagógicos**

### ***Las artes escénicas y el arte como área del conocimiento***

Desde hace un par de décadas se han comenzado a instalar los discursos sobre la importancia de las artes en la educación, donde organismos internacionales fueron los primeros en relevar la importancia de la educación artística con la intención de impulsar a los países a hacer eco de aquello dentro de sus políticas públicas. En el año 2006, la UNESCO creó una

Hoja de Ruta para la Educación Artística que plantea como objetivo el garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y la participación en la cultura, donde se mencionan los lineamientos generales para una educación artística a nivel global. Para el caso específico del cono sur, la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se ha propuesto fortalecer los vínculos entre educación y cultura en los sistemas escolares mediante diversas iniciativas, entre ellas programas, publicaciones, seminarios internacionales, el impulso a la celebración de la semana de la educación artística, entre otros. Ambas organizaciones instalan como valores fundamentales la ciudadanía, la democracia y la diversidad cultural, mediante el diálogo permanente entre educación y cultura, la ciudadanía desarrollada en contextos multiculturales, y el desarrollo de la identidad. Por ejemplo, en la descripción de un programa desarrollado por la OEI para fortalecer la educación artística en Iberoamérica se plantea:

*“Esta iniciativa, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión de los otros, permitirá a los jóvenes adquirir valores para la vida. Conocer y disfrutar las expresiones artísticas de diferentes culturas, consciencia a los jóvenes en la importancia del respeto de la diversidad cultural y personal”.*

Si bien, a partir de lo anterior, en la última década se ha desarrollado una potente línea de investigación a nivel internacional en materia de educación artística, en nuestro país aún se encuentra en un estado inicial<sup>2</sup>. Aunque se han creado nuevos espacios de discusión e intercambio entre docentes del área, tales como seminarios de educación artística, la celebración de la Semana de la Educación Artística, entre otros, aún no exis-

ten equipos de trabajo ni áreas de investigación ampliamente desarrolladas. En cambio, en otros países se ha avanzado en la influencia de la educación artística hacia otras áreas del conocimiento, en base al reconocimiento de cómo el arte genera conocimiento y cuál es su área de saber específico y a su vez transversal<sup>3</sup>.

Como línea pedagógica y de investigación, el presente proyecto instala al cuerpo como eje de la educación ciudadana, del discurso político, ético y estético. La corporalidad y el arte, como base para el conocimiento, serían la llave para construir una sociedad más inclusiva y democrática e igualitaria. Principalmente porque todos tenemos un cuerpo y no se necesita mucho más que eso (solo tenerlo sin importar sus características) para experimentar, reflexionar, crear y comunicar. Mediante la integración de las artes escénicas al currículum de educación básica del Liceo Manuel de Salas se propone formar ciudadanos corporales, tolerantes, respetuosos y solidarios. Así, las artes escénicas dan la posibilidad de aprender a transformarnos a nosotros mismos y lo que nos rodea<sup>4</sup> y, a propósito de este proyecto, acuñaremos un concepto denominado como democracia corporal.

A su vez, el presente proyecto se funda en un principio relevante acerca de la construcción de conocimiento en el arte, pues apunta a una formación orientada a la creación por sobre la reproducción técnica. Esto tiene fuertes repercusiones en la elaboración metodológica del programa y su aplicación en aula, pues el rol del maestro difiere completamente entre una perspectiva y otra. Se basa en la pregunta sobre cuál sería el conocimiento propio de las artes, que no sería diferente al proceso mismo de la creación. Por lo tanto, lo que se tendría que aprender en la clase de artes es-

2. <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/2-articulo-1/27-el-derecho-a-la-educacion-artistica-una-revision-de-investigacion-y-politicas-en-tiempo-de-reforma/>

3. Ejemplo de eso es la Investigación Basada en Artes (ABR), que ha influenciado la investigación en el área de las Ciencias Sociales, y se ha planteado respuesta a las limitaciones del Método Científico tradicional.

4. “Cuando el estudiantado conoce, entiende y aprecia las artes, y además desarrolla la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren

cénicas es reconocer la forma en que ocurrió el acto creativo, en vez de limitarse a ver y valorizar solo el producto final (o el resultado). Se debe adquirir la capacidad de describir el proceso y también el resultado, de categorizar los elementos que lo conforman y establecer asociaciones. El desafío del profesor es descomponer y valorar estos procesos, para que los estudiantes que viven la experiencia logren ser agentes de su propio aprendizaje, haciéndose conscientes de estos, valorándolos más allá de los resultados artísticos y extendiendo estos saberes a la comunidad educativa. El resultado formativo sería entonces difícil de materializar siempre de la misma forma, aunque sea registrable, acumulable y analizable. Para que esto sea posible, el profesor de artes debe acompañar al estudiante en la búsqueda de sus respuestas:

*“Desde la perspectiva mayéutica la capacidad de ser creadores no se puede enseñar porque ya reside en cada quien, de lo que se trata es de ayudar a dar a luz o darle emergencia a esa facultad latente, no a transmitirla de profesor a estudiante. La diferencia entre enseñanza y aprendizaje equivale a la que existe entre la transmisión de información referida al conocimiento y la construcción misma del conocimiento por vías dialógicas” (Laignelet, 2011).*

La experiencia estética es parte de este hacer creativo, siempre transformador y medular en la educación artística, en tanto educación estética. En la escuela, permite al estudiante agudizar la percepción, establecer asociaciones dinámicas entre elementos de su entorno, estar atento y reencontrar en un mismo lugar o un evento de la naturaleza, el goce estético y la conmoción de las convicciones y estructuras de pensamiento:

*“La experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas, en la medida en que permiten imaginar e inventar otras posibles formas de pensar y representar el futuro. Por ello, la educación estética resulta relevante en la construcción de formas colectivas de subjetividad en todos los escenarios enfocados al desarrollo del ser humano, teniendo como principales ejes: la constitución del sujeto (entendido como un movimiento permanente en relación a los otros), las relaciones y compromisos con la ética, la afectividad y la actividad creativa en contextos de enseñanza y aprendizaje (la educación artística implica, de esta manera, también compromisos, ya que no existe el aprendizaje sin promover cambios para la igualdad)” (Abad, 2006).*

Ante tal importancia para la vida humana, se debe considerar qué funciones del pensamiento están enlazadas a la experiencia estética. Entre ellas se encuentra el pensamiento global<sup>5</sup> y la capacidad de simbolización. Sin lugar a dudas esta última es uno de los aspectos más desarrollados en la bibliografía sobre la educación artística y la importancia de las artes en el desarrollo humano. Tanto Nelson Goodman como Abad lo mencionan; el primero enfatizando en las características del arte como sistema simbólico fruto de la capacidad de simbolización humana, y el segundo observando al arte en su reelaboración de códigos de representación a través de símbolos e instrumentos culturales, *“sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud a través de la experiencia estética” (Abad, 2006)*. Siendo así, sería necesario considerar la capacidad de simbolización de los estudiantes dentro

---

también los espacios para la formación ciudadana mediante la formación artística.

*El ámbito de la enseñanza estética se expande como medio para el conocimiento social, tanto de la sociedad propia como de otras. La reflexión sobre el sentido estético y las prácticas artísticas dominantes de cada sociedad, en cada época, permiten comprender su estructura social, sus problemas, conflictos y soluciones, su ética y su vida política. Sin embargo, se ha de entender que la mirada es desde hoy y desde lo nuestro, tanto para el pasado como para lo externo... En síntesis, la educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos ético (valores, actitudes y prácticas),*

de la asignatura de artes escénicas, a partir del cuerpo y los objetos en relaciones espacio temporales.

Si el maestro debe atender a lo que el estudiante puede aprender y además acompañarlo en sus procesos, se propone la educación somática como medio facilitador de aprendizajes corporales, centrados en las transformaciones corporales y la evolución del movimiento humano. Esto atiende a la actualización permanente de las percepciones y a la necesidad de desarrollar una relación armónica con nuestro cuerpo, vinculada al placer de movimiento, y al desarrollo de la curiosidad por investigar y aprender a partir de este. El autocuidado y el respeto por el propio cuerpo y el del otro se potencia en estos procesos.

Por otro lado, se abordará el juego como la principal estrategia para la implementación del programa. A partir de este, se desarrollarán dispositivos de interés para los niños, que sean inclusivos y los motiven a desarrollar su capacidad de explorar, simbolizar, discutir, representar e interpretar a partir de las propuestas de los compañeros y las consignas propuestas por los profesores. Estos participarán activamente de estas actividades, las que contribuyen por definición a la autorregulación, la integración al colectivo, la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad, lo que está en relación directa con la perspectiva de derecho, ya que el juego es parte de la Convención de los Derechos del Niño.

Con todos estos elementos, este proyecto constituye una oportunidad para el Liceo Experimental Manuel de Salas, de consolidación de su línea de desarrollo de planes de experimentación pedagógica en el área de la educación artística. Constituye una fuente de datos relevantes para la investigación de esta última, cuyos resul-

tados pueden contribuir a la integración de las artes escénicas al plan común del currículum nacional.

### El cuerpo foco de enseñanza

Esta propuesta instala al cuerpo como el soporte primigenio para la expresión y comunicación humana, en tanto unidad simbólica básica<sup>6</sup>, desde la cual establece relaciones con el mundo que nos rodea (los otros y los objetos), desde los momentos iniciales de la vida humana y a lo largo de toda esta. Reconoce en el movimiento corporal un potencial expresivo, creativo y comunicativo cuyo valor ha sido limitado dentro de la tradición cultural occidental y, reflejo de esto, en el currículum escolar, que ha despojado a la motricidad expresiva del valor de su función simbólica<sup>7</sup>, tan crucial para el desarrollo humano como generadora de conocimiento. Defiende, por lo tanto, el papel de la corporeidad dentro de la educación chilena, donde tradicionalmente se han superpuesto en rango de importancia los saberes de otras áreas del conocimiento, en desmedro de la educación artística y la educación corporal, reflejado en la cantidad de horas destinadas a estas últimas dentro del currículum general. Esto entendiendo las implicancias de que existan pocas oportunidades para que un estudiante promedio potencie sus capacidades creativas desde la corporeidad.

Mediante la implementación de este proyecto, se ofrece la oportunidad de que todos los estudiantes de educación básica desarrollen su imagen y esquema corporal en continuidad con lo propuesto dentro del currículum de la educación parvularia, cuyo enfoque es más global, menos cartesiano que los otros niveles de la educación chilena; en el caso del Liceo Manuel de Salas está complementado con una línea de educación corporal desde la

*cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad y la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, y participación-representación). El arte permite acompañar y fortalecer una ciudadanía y una democracia ampliada, que se acerque cada vez más a los ideales de ambas". Florisabel Rodríguez, Construcción ciudadana y educación artística, OEI.*

5. *Función globalizadora, acuñado por Ovidio Declory a principios del siglo XX, que plantea un estado indeterminado en el pensamiento, previo a los esquemas, espontáneo y susceptible de transformarse a esquemas.*

psicomotricidad. Esto último ofrece un soporte al desarrollo de la expresión corporal y de un lenguaje corporal en los estudiantes en los primeros años de enseñanza básica, elementos cruciales de las artes escénicas presentes en este programa.

Las experiencias ofrecidas en el marco de la implementación de este proyecto, basadas en el conocimiento y respeto del propio cuerpo, facilitarían una serie de aprendizajes en relación a la identidad y la democracia corporal, además de otros temas fundamentales en el desarrollo infantil, como la capacidad de indagación y experimentación. Pero el aprendizaje más complejo que comprende la práctica de disciplinas artísticas que abordan el cuerpo como soporte primigenio, sucede cuando el sujeto aparece ante sí mismo<sup>8</sup> al observar lo que le sucede internamente, haciendo patente ideas, emociones, formas de pensar, no solo para los otros, sino que enfrentándose a estas.

En cuanto a la democracia corporal, un tema relevante es la percepción y su transformación a partir de la experiencia estética; la capacidad que desarrollamos para expresar lo que percibimos y comprendemos del mundo que nos rodea, que sin duda difiere de lo que perciben los demás. Mediante el ejercicio de apreciación de las artes escénicas se da la oportunidad de poner en común las ideas de todos, analizarlas y comprender que todos percibimos de forma diferente, pero podemos encontrar la forma de crear y vivir juntos, con el necesario complemento de las miradas de todos, para poder comprender mejor los fenómenos. Además, considerar al propio cuerpo como un generador de experiencias estéticas (de sensaciones, emociones e ideas) tanto para sí mismo, como para los otros, abre puertas insospechadas a su observación y percepción como experiencia multisensorial que, en actualización permanente, deriva en la crea-

ción e intersección de lenguajes artísticos. La democracia corporal tiene que ver con la capacidad que tenemos de validar al cuerpo como un soporte expresivo único, dinámico, sorprendente, diverso e inclusivo por naturaleza, que transforma nuestra forma de ver y construir el mundo. Entonces, el desafío es crear espacios para que esta diversidad emerja y se desenvuelva de forma saludable, lúdica y desprejuiciada, con un profundo sentido de democracia, tal como lo dijo Dewey, como máxima manifestación de la cultura humana, pero desde y para los cuerpos.

En la actualidad, el poder desenvolverse dentro de un marco de normas sociales en transformación es un desafío para los estudiantes de todos los niveles escolares, donde sin lugar a dudas una educación artístico-corporal contribuye de forma compleja y dinámica a introducirse dentro del mundo de las relaciones humanas. Hoy el cuerpo y el arte son temas de interés en educación, transversales y conflictivos desde muchas aristas, pues su presencia en la educación formal trae consigo una crítica a la educación tradicional. Sin embargo, son los ejes de la educación artística contemporánea, ciudadanía, transdisciplina, creación y democracia, algunos de los aspectos más solicitados dentro de las actualizaciones curriculares.

La educación corporal contemporánea en la escuela requiere de otras miradas más allá de la salud y la educación física. Está llamada a incorporar, además de las destrezas físicas e incluso las capacidades expresivas del cuerpo, la reflexión crítica sobre la imagen corporal dentro de la publicidad y los discursos instalados en torno al cuerpo en diversas esferas de nuestra sociedad. Tales elementos serán incorporados dentro de este programa en cursos superiores, con atención a la etapa del desarrollo de los estudiantes, pues

6. Corresponde a la definición de esquema corporal acuñado desde la Fenomenología de la Percepción de Maurice Merleau-Ponty.

7. Merleau-Ponty reconoce en la Fenomenología de la Percepción la función simbólica del movimiento corporal que "...consiste en tratar los datos sensibles como representativos unos de otros y como representativos, todos juntos... en darles un sentido, en animarlos interiormente, en ordenarlos en sistema, en centrar una pluralidad de experiencias dentro de un mismo núcleo inteligible..." p.138.

8. "En ese sentido, la danza es un lenguaje artístico cuyo medio fundamental es el sujeto-cuerpo, entendiendo el cuerpo como una realidad que es la mani-

constituyen pieza importante para la educación en un contexto bombardeado por los medios masivos y las redes sociales. En estos términos sería quizás pertinente hablar de alfabetismo corporal, o alfabetismo estético-corporal.

### 3. El programa y sus elementos metodológicos

El programa se divide en tres unidades temáticas, que recorren aspectos espacio-temporales, el cuerpo propio y la creación. Las habilidades propuestas ponen foco en la atención que requieren los procesos de exploración en el propio cuerpo, con objetos y otras corporeidades, así como en las capacidades de proponer, seleccionar, organizar, trabajar en equipo, y desarrollar ideas de forma individual y colectiva. Además, se da especial énfasis a la capacidad de simbolización en diferentes soportes, tales como la construcción de espacios con objetos, el dibujo, la expresión oral, los gestos y movimientos corporales, entre otros. Es, según esta propuesta, el tránsito de un soporte a otro, ligado a los principios de transferencia de los aprendizajes asociados a la creación, lo que permite ejercitar las capacidades simbólicas y profundizar en esta característica propia de la construcción cultural y de nuestra especie. Sin lugar a dudas, el mayor desafío, y que hará posible el desarrollo de todas las habilidades ya mencionadas, es la autorregulación de los estudiantes que, ante la transformación del espacio de la sala, y la posibilidad de jugar, deberán comprender que los deseos individuales también deben ser articulados con los colectivos, y que el movimiento corporal implica un esfuerzo especial en el autocuidado y la responsabilidad con los demás compañeros.

Los elementos metodológicos se basan en el juego y su clasificación en cinco tipos según

David Whitebread: juego físico, juego con objetos, juego simbólico, juego sociodramático y juego reglado. Esto incide tanto en la planificación de las sesiones, como en la capacidad de observación del proceso de los estudiantes, así como su guía o tolerancia al desvío o desarrollo de la actividad cuando existan propuestas de parte de ellos. Se optó por esta clasificación de tipos de juego porque tiene una íntegra relación con las disciplinas artístico-corporales, y permite organizar una progresión en los elementos del programa de acuerdo con la etapa de desarrollo de los niños de primeros años de educación básica.

La incorporación del juego como eje metodológico y elemento neurálgico dentro de la elaboración de este proyecto, refiere a un enfoque particular de la educación infantil, que pone acento en la agencia de los niños dentro de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, en el ser activo, partícipe principal y autónomo dentro de la propia educación desde los primeros años de vida y como raíz para el resto de ella. Una discusión que sintoniza con esta mirada es acerca de los conflictos que existen en la transición de la educación parvularia a la educación básica, en cómo esa agencia se ve afectada, y lo que se observa en cómo los niños manifiestan sus percepciones sobre este cambio<sup>9</sup>. Así el juego aparece en las discusiones a nivel nacional como un tema a atender para repensar la educación escolar, sobre todo en los primeros años de educación básica. La pregunta está en cómo ofrecer posibilidades de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes, con sus intereses, particularidades, necesidades y tiempos, en una estructura escolar difícil de flexibilizar. El respeto a esa diversidad es significativa en una etapa del desarrollo humano donde aún ocurren muchas transformaciones. El solicitar, entonces, al cuerpo y su despliegue en el juego, puede dar

*festación de su ser entero y expresión donde el sujeto aparece frente a sí mismo. El ser corporal es de por sí apertura, es "ser con los otros" y la danza es una gran posibilidad expresiva y comunicativa de este fenómeno a través del movimiento". Propuesta Bases Curriculares Danza 1° a 6° básico. Sección Educación Artística y Cultura, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Junio 2012.*

9. *Reseña seminario "Transiciones educativas: juego, agencia y autorregulación": Volviendo la mirada hacia los niños. Centro de Investigación Avanzada en Educación, U. de Chile.*



un espacio que muchas veces las sillas y las mesas limitan no solo en lo físico, sino en lo emocional, cognitivo y social. Pero, ¿cómo se instala esto en el currículum, siendo muy diferente –casi diametralmente- a lo propuesto en la pedagogía básica tradicional? Este proyecto intenta brindar elementos que alimenten esta discusión, en la búsqueda de un mayor espacio para la corporeidad en la escuela.

Para el caso particular de este proyecto, la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo Manuel de Salas propuso la integración del programa de Artes Escénicas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, utilizando dos horas pedagógicas destinadas según el currículum a esta asignatura. Por lo tanto, el programa incorpora dentro de sus focos de aprendizaje al lenguaje oral como elemento relevante, lo que sería potenciado desde el habla colaborativa, es decir, promoviendo que los estudiantes conversen, expliquen sus ideas, tomen decisiones y establezcan acuerdos con otros compañeros durante las actividades de exploración y creación. Además, en la puesta en común de sus apreciaciones, la expresión oral de ideas, sensaciones, opiniones y emociones se ofrece como un espacio abierto al diálogo. El objetivo es estimular, mediante las experiencias estéticas, en experiencias corporales, en el goce del juego y la simbolización, la necesidad de comunicar, nutrir y transmitir sus subjetividades en diversos soportes.

#### **4. Dificultades o potencialidades: temas recurrentes en la discusión pedagógica**

Dentro de los temas surgidos en las reuniones del equipo docente, encontramos varios puntos de discusión que pueden considerarse relevantes al momento de visualizar la integración de las artes escénicas al currículum:

- ***Caos-Seguridad: orden, atención y autocuidado.***

Al comienzo de la aplicación del programa, este fue el primer tema que surgió como una dificultad en la realización de las actividades. Los estudiantes dejaban de prestar atención a las indicaciones de sus profesores, tanto jefes como especialistas. Esto limitaba el tiempo de la clase, afectaba la seguridad del grupo e impedía que se pudieran lograr los objetivos de las clases, que en ese entonces apuntaban a introducirse en los procesos de exploración, donde el estado de alerta cambia y la concentración es fundamental para poder tener nociones sobre lo que hago, lo que quiero lograr y si lo estoy consiguiendo, así como poder observar lo que hacen los otros y lo que hacemos juntos.

Si bien, el que existiera un clima adecuado para lograr los objetivos era relevante, había diversas formas de ver esta situación. Una está ligada al orden y la estructura de aula tradicional, en que los estudiantes deben permanecer en silencio durante gran parte de las actividades y, preferentemente sentados, lo que es contrastante con lo que ocurre en la clase de Artes Escénicas, donde no hay mobiliario de referencia para su despliegue motor y mucho espacio y posibilidad de movimiento. Otra mirada tiene relación con los niveles de caos (movimiento y ruido), los aceptables y los que sencillamente anulan el desarrollo de las actividades, entre los cuales también hay variaciones. Muchas veces la quietud absoluta puede significar la inhibición de pulsiones necesarias para la actividad creativa, entonces un nivel controlado de caos puede ser muy positivo para muchas actividades propuestas en artes escénicas. A su vez, los estudiantes deben ser capaces de conocer su cuerpo, pero para ello necesitan

oportunidades de aprendizaje donde el entorno no esté tan estabilizado, y donde puedan probar, equivocarse sin dañar a otros y establecer límites propios y colectivos.

Esto se conversó en profundidad y se llegó a acuerdos, lo que sin duda repercutió más allá de la clase de Artes Escénicas.

- **Contenido-habilidades: enfoques pedagógicos y desafíos del trabajo inter y transdisciplinar.**

Por el tiempo que se ha destinado a las planificaciones del equipo docente completo, muchas de las conversaciones en materia disciplinar de la primera fase de implementación del proyecto se han quedado en los contenidos de la asignatura, más que en las habilidades centrales y en cómo se entrecruza la lecto-escritura con las propuestas del programa de Artes Escénicas; al respecto, ronda de forma frecuente la pregunta de por qué se encuentra dentro de la asignatura de Lengua y Comunicación.

Sin duda, se debe hacer consciente la forma en que la implementación del programa repercute en el aprendizaje global de los estudiantes. Para que esto sea posible, es necesaria una comprensión profunda de la propuesta, que va más allá de la lectura del texto, pues depende de la experiencia de primera fuente que puedan tener las profesoras de primero básico para que logren hacer conexiones con los que sucede en otras asignaturas, comprender los avances, proponer en las planificaciones y durante la mediación. Por eso, si el equipo es interdisciplinario, es fundamental un intercambio de saberes que acompañe el desarrollo del proyecto. El norte sería hablar abandonando las etiquetas de las disciplinas de origen, encontrando puntos comunes en las ideas de aprendizaje que cada uno tiene, para selec-

cionar elementos de una u otra disciplina que contribuyan a esta idea más general.

- **Producto-proceso: creación, exploración y oportunidades.**

La educación artística contemporánea y su énfasis en el proceso es un enfoque consolidado, pero escasamente incorporado dentro del ámbito escolar. Varias cosas juegan en contra, entre ellas, los tiempos en la escuela, un currículum segmentado y una cultura centrada en el producto, que muchas veces pega con fuerza en el área artística de los colegios, que exige que se presenten obras para reforzar algunos eventos o actos importantes. En el caso del programa de Artes Escénicas se ha tomado el resguardo de no incorporar la generación de productos artísticos presentados al público en el marco de su implementación, de esta manera, se espera reservar la atención al proceso más que a los resultados artísticos.

Se han llevado a cabo las primeras aproximaciones a la creación colectiva entre los estudiantes de primero básico. Las profesoras jefe han manifestado aprensiones sobre cómo se han desarrollado, pues hay niños que tiene más dificultades para ponerse de acuerdo y realizar una propuesta creativa, e incluso finalizar su actividad de creación dentro de una clase. Se ha dado espacio a la conversación sobre cuántas posibilidades tienen los niños para crear en la escuela, cuánto nos demoramos los adultos en crear algo, sobre qué es lo que debiéramos observar dentro del proceso creativo, a qué se le debe dar importancia, cómo se puede generar un andamiaje para que todos puedan participar de un proceso de creación colectiva. ¿Cuál sería entonces el rol del profesor? ¿Cómo deberían ser las oportunidades que ofrecemos?

- **Lectoescritura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.**

Un tema muy interesante que surgió en una de las conversaciones del equipo docente, fue la importancia que tiene el que los niños aprendan a leer y escribir en primero básico. Una de las grandes preguntas por parte de las profesoras de primero básico es qué hacer si este objetivo permanece y cómo lograrlo si se tienen menos horas de lectoescritura que en años anteriores.

Entonces, ¿cuál es el ajuste que se debe hacer? ¿Se debería buscar horas en otras asignaturas y reorganizar el horario, y con eso es suficiente, o se está abriendo sin querer la posibilidad de discutir sobre la pertinencia de la lectoescritura en primero básico?

## **5. Reflexiones sobre la inclusión de las artes escénicas en la educación chilena**

A partir de la implementación del programa de Artes Escénicas 1º básico en el Liceo Manuel de Salas, han surgido algunas reflexiones respecto de la posible integración dentro del currículum nacional, pequeñas ideas a partir de un proyecto aún en proceso de implementación, pero que de todas formas es un aporte compartir y poner en discusión.

La primera es que las artes escénicas podrían cumplir un rol compensatorio dentro del currículum ante las múltiples necesidades expresivas que tienen los estudiantes de educación básica y que no han sido cubiertas. Esta no sería la mejor alternativa para la presencia del cuerpo y el arte en la escuela, pues seguiría quedando al margen, aunque validado por un instrumento político a nivel nacional, sin posibilidad de dar la importancia que merece la corporeidad en la educación. En particular, el

Liceo Manuel de Salas da la posibilidad que los estudiantes tengan experiencias diversas dentro y fuera del horario regular de clases, muchas de ellas en el área corporal, sin embargo, aún parece insuficiente una única asignatura para un pleno desarrollo.

¿Sería necesario generar proyectos transdisciplinarios dentro de la escuela para potenciar la corporeidad? ¿Debería orientarse esto hacia un currículum por proyectos? Debiéramos entonces buscar la forma de incorporar las artes escénicas como catalizador de los aprendizajes, planteando la necesidad de transformación de la educación hacia la incorporación de la corporeidad (valga la redundancia) como eje transversal.

En el Liceo Manuel de Salas el proceso de transformación ya se ha iniciado, y sin duda se trata de una concatenación de elementos. Una cosa no va aislada de otra, y queda en evidencia porque la incorporación de artes escénicas en el currículum implica la irritación de ciertas constantes como los objetivos de una asignatura de Lenguaje y Comunicación.

## Bibliografía

- Eines, Jorge; Mantovani, Alfredo (1997): ***Didáctica de la Dramatización***, Barcelona, Gedisa
- Díaz, Jorge; Genovese, Carlos (1994): ***Manual de Teatro Escolar***, Santiago, Salesiana.
- Unesco (2006): ***Hoja de Ruta para la Educación Artística***, Lisboa, Unesco.
- Giráldez, Andrea; Pimentel, Lucía (coord.) (2009): ***Educación Artística, Cultura y Ciudadanía***, Madrid, OEI, Metas Educativas 2021.
- Jiménez, Lucina; Aguirre, Imanol; Pimentel, Lucía (coord.) (2010): ***Educación Artística, Cultura y Ciudadanía***, Madrid, OEI, Metas Educativas 2021.
- Romain, Marie (2001): ***La Danza en la Escuela Primaria***, París, RETZ.
- Decroly, Ovide (2006): ***La Función de la Globalización en la Enseñanza***, Madrid, Biblioteca Nueva: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castañer, Marta (coord.)(2006): ***La Inteligencia Corporal en la Escuela***, Barcelona, Graó.
- López, María José (2003): ***Ceguera y Celebración del Cuerpo: Lectura de Fenomenología de la Percepción de Maurice Merleau-Ponty***, Tesis Magíster en Filosofía, U. de Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2012): ***Propuesta Bases Curriculares Danza 1° a 6° básico***. Sección Educación Artística y Cultura, Valparaíso.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): ***Fenomenología de la Percepción***. Planeta De Agostini, Barcelona.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, U. de Chile (2016) Reseña seminario ***“Transiciones educativas: juego, agencia y autorregulación”: Volviendo la mirada hacia los niños***, Santiago de Chile.
- Whitebread, David (2012): ***The importance of play. Toys Industries of Europe***, Bruselas.



# Danza e Infancia: una propuesta desde la inter-disciplina.

## Experiencia didáctica en una escuela de la R.M.

Natalia Sánchez Saavedra<sup>1</sup> - Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Pamela Rodríguez Aceituno<sup>2</sup> - Doctora en Educación de la Universidad de Granada

**“nuestro conocer no es un simple percibir una realidad objetiva allí afuera ni tampoco un procesamiento de información captada por nuestras ventanas sensoriales, sino que un proceso que se construye a partir de nuestra experiencia corporal sensorio-motriz” (Soto, 2007, p.3)**

### Introducción

El vínculo entre la consciencia de sí mismo y el mundo exterior basado en la corporalidad constituye desde la primera infancia el eje vertebrador del desarrollo infantil en un proceso de humanización e integración al mundo social, histórico y cultural (Trigo, 1999; Benjumea, 2010). Los bebés exploran, descubren y se comunican con el mundo, construyendo estructuras senso-perceptivas (Kalmar, 2005) que establecerán formas cada vez más elaboradas de expresión y de interacción con otros.

De esta manera, aparece necesario fomentar y potenciar los espacios y experiencias didácticas que involucren procesos de trabajo corporal en niños, otorgando una mayor relevancia a su corporalidad en el proceso educativo.

Pensar la danza como propuesta didáctica para abordar el trabajo con niños de los niveles NT1 y NT2 (prekínder y kínder), respectivamente, desafía las creencias respecto qué y cómo trabajar el movimiento y la corporalidad, porque no es la enseñanza de técnicas o formas de danza, sino que apunta al trabajo corporal desde la consciencia y la exploración a través del juego. Frente esto, es importante considerar que no es el aprendizaje de una danza que decante en un “proceso coreográfico”, sino que es otorgar una experiencia corporal para que el párvulo experimente, reconozca, identifique y construya identidad y conocimiento a partir de su propio cuerpo y su propia corporalidad.

Desde el campo de la danza es posible implementar diversas estrategias para abordar el trabajo corporal. A continuación se presenta una experiencia de realización de un programa de Expresión y Danza desarrollado con estudiantes de prekínder y kínder en el Colegio Parroquial San Miguel de la Región Metropolitana, la cual nos permitirá ahondar en la necesaria reflexión sustentada en la práctica acerca de la formación inicial docente de las educadoras de párvulos, y el trabajo interdisciplinario en las escuelas con la participación de profesionales de la danza, de manera de mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de escolaridad.

1. Natalia Sánchez Saavedra: Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, docente en la Escuela de Danza de la Universidad de Chile y en Pedagogía en Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es profesora de danza y coordinadora de talleres artísticos en el Colegio Parroquial San Miguel

2. Pamela Rodríguez Aceituno: Doctora en Educación de la Universidad de Granada y académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

## I. MARCO REFERENCIAL

En los últimos años, en nuestro país se ha apreciado un mayor reconocimiento al impacto que tiene la generación de contextos enriquecidos para el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y, consecuentemente con aquello, el fortalecimiento de los programas de formación inicial de profesores (Ávalos, 2003; OCDE, 2004). Es así como se elaboraron los “Estándares orientadores de la formación de educadoras de párvulos” (MINEDUC, 2011), donde se establecen co-

nocimientos y desempeños pedagógicos y disciplinares que deben ser desarrollados en la formación inicial<sup>3</sup>. En esta misma línea, recientemente se oficializaron las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), donde se releva la importancia de la “Corporalidad y el Movimiento” en los aprendizajes (Lavados, 2012; Salgado, 2007; Varela, 2005) con una necesaria mirada integral de la enseñanza en los primeros años de escolaridad. A continuación se presenta el diagrama señalado:

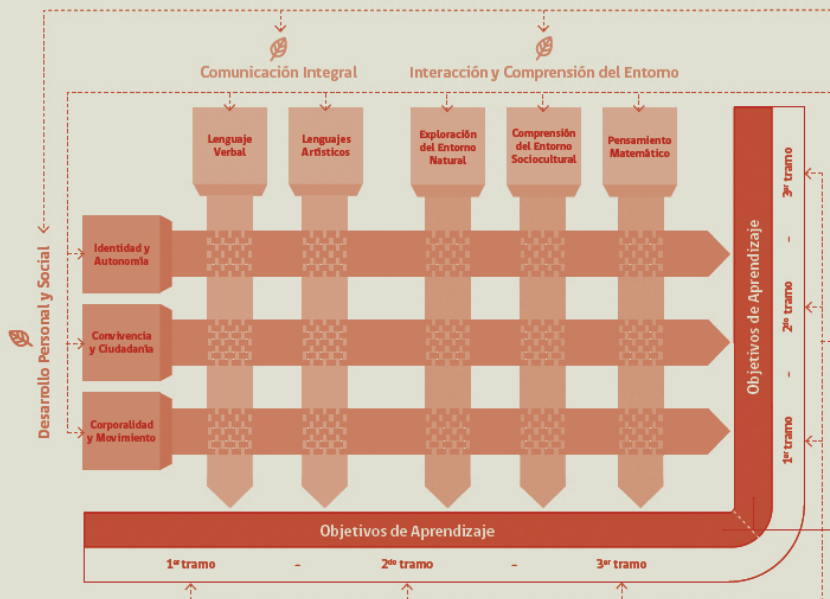


Figura 1: Organización curricular de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Fuente: MINEDUC, 2018.

3. Actualmente se encuentran en proceso de revisión por el Consejo Nacional de Educación.

### **1.1. La formación inicial docente**

Recientes investigaciones han develado una significativa correlación entre los desempeños de profesores con el mejoramiento de la calidad de los programas educativos de las escuelas (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; González & González, 2008; Vega, 2005), lo que, sin lugar a dudas, da cuenta de la necesidad de intervención para el mejoramiento de los programas de formación docente (Connell, 2015; Danielson, 2010; Schaeffer, 2015; Shulman, 2005).

Hace algunos años, las universidades han llevado a cabo una amplia variedad de investigaciones, desarrollando propuestas innovadoras a fin de avanzar desde modelos formativos basados en conocimientos académicos (Asensio, 2002; Cassís, 2011; Díaz et al., 2010) hacia modelos que integran el ejercicio de una enseñanza activa, permitiendo, por una parte, que los futuros profesores adquieran estrategias pedagógicas para sobrellevar activamente la incertidumbre y el cambio constante del ejercicio profesional (De la Torre, 2009; Pérez, 2010), así como avanzar en el desarrollo de un trabajo interdisciplinario con diferentes profesionales vinculados a la escuela, responsables de un desarrollo infantil integral.

### **1.2. La formación didáctica en corporalidad y movimiento**

Al referirnos específicamente al área de la corporalidad y movimiento, analizando los planes de formación inicial de los educadores de párvulos en nuestro país, se aprecia solo un 25% de cursos referidos a esta área (Rodríguez & Silva, 2009). No obstante, en la jornada diaria de los centros educativos de los niveles de transición aparecen una infinidad

de prácticas referidas a rutinas de ejercicios, circuitos motores, expresión corporal, baile o yoga infantil (Martín & Rodríguez, 2010), los que han desarrollado diversas especializaciones, no necesariamente enmarcadas en formaciones de carácter universitario o bien realizadas por diversos profesionales que no cuentan con una formación en desarrollo infantil, con estrategias metodológicas que vinculen su hacer, sentir y pensar desde lo corpóreo (Trigo, 2000; MINEDUC 2017) y permitan asegurar un efectivo desarrollo integral de los niños.

La tarea de incorporar una propuesta de formación inicial docente, que involucre una mirada múltiple de la corporalidad y el movimiento en la infancia, parece de una vasta complejidad (Ball & Forzani, 2011; Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013), aun cuando existe consenso en la importancia de la formación disciplinar (Danielson, 2010; Darling Hammond & Mc Laughlin, 2003) y el desarrollo de una formación didáctica fuertemente vinculada al contexto, teniendo como eje central, la reflexión.

Aun así, aparece como perentorio avanzar hacia una formación que fomente un análisis profundo de la construcción de la persona en la infancia en tanto unidad corporal y mental, emocional e intelectual (Aucouturier, 2004; Calmels, 2011; Falk, 2009; Le Boulch; 2001) que, partiendo de las vivencias personales de los futuros profesionales de la educación, desde esta visión compleja del desarrollo humano y de las manifestaciones de su motricidad (Orrego, 2007; Pazos, 2006; Trigo, 2000), faciliten la posterior transferencia didáctica y el trabajo interdisciplinario de experiencias de expresión corporal y la danza en el contexto escolar.



## II. CONTEXTO ESCOLAR Y DANZA

El trabajo corporal desde la danza en el contexto escolar no tiene relación con la enseñanza de técnicas o estilos de baile, sino con que los niños exploren y descubran su cuerpo, sus movimientos, sus formas de comunicación corporal, su manera de moverse, de expresarse y de ser. Es por ello la importancia de procesos didácticos pertinentes, donde, más que “enseñar”, facilitemos la posibilidad que ellos vuelvan a conectarse consigo mismos.

Ahora bien, nos preguntamos, ¿qué de toda la danza es posible considerar para trabajar con niños en prekínder y kínder? ¿Qué contenidos? ¿Qué estrategias? ¿Qué procesos evaluativos? No es fácil tomar decisiones al respecto, pero hay tres elementos que son esenciales a considerar: primero, que el juego es la principal forma de aprendizaje de los niños en la primera infancia; segundo, el contexto educativo y social; y tercero, permitirles que descubran y experimenten más que darles respuestas.

Si bien en el campo de la danza existen diversas posibilidades de abordar el trabajo corporal, es importante focalizar el alcance curricular hacia elementos troncales de la corporalidad y el movimiento, y que son transversales en prekínder y kínder: autoimagen, reconocimiento de las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, lateralidad, vínculo cuerpo-espacio, vínculo cuerpo-energía, movimiento espontáneo y exploración a través de los sentidos. Pero también es posible abordar elementos como peso, relación del cuerpo con la música, fomentar experiencias sonoras, relación del cuerpo/movimiento con el tiempo, formas de locomoción, y, por qué no, aprendizaje de patrones de movimiento, o frases de movimiento, como una manera de profundizar en el aprendizaje de ciertos contenidos, como también darles la posibilidad de crear. Como señala Abad (2014):

*“el cuerpo es el principal generador de la emoción que movilizará después la representación gráfica y plástica, la expresión oral y escrita, la consciencia del movimiento en la danza, la producción y percepción de sonidos (o cuerpo sonoro), la omnipotencia de transformar espacios y objetos en las instalaciones o espacios de juego, etc. Pero también la empatía, la mirada, el goce estético, la esperanza y el bienestar son acciones vivenciales que se experimentan desde esa totalidad biológica, emocional, psíquica y social que reconoce la importancia de una cultura corporal como portadora de valores y conocimiento” (p.71).*

De acuerdo a lo anterior, es de suma relevancia abordar esta cultura corporal desde los primeros años de vida, desde los inicios del proceso educativo escolar, tomando siempre en cuenta los intereses, inquietudes y exploraciones personales de los niños, pues pueden ir abriendo siempre nuevas oportunidades para conectar su propio mundo con la exploración y conocimiento corporal.

Frente a este escenario, junto al alcance curricular, el trabajo corporal debe considerar el contexto social en el cual están insertos los niños. No es lo mismo abordar la corporalidad con niños en cuyas familias ha habido diversas situaciones de violencia, a hacerlo con quienes han tenido la posibilidad de tener un mayor acercamiento al cuerpo, dado que sus familias los incentivan a jugar, a explorar, a tener experiencias corporales y donde no existen episodios de violencia.

## III. PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA

En el Colegio Parroquial San Miguel, tanto en prekínder como en kínder, conviven estudian-

tes que presentan diversas características y diferentes situaciones educativas, pero que finalmente se busca -mediante diversas estrategias- que todos puedan desarrollar su propia corporalidad, respetándolos en sus procesos e intereses. Por lo tanto, el programa desarrollado tuvo en consideración la pertinencia en cuanto al alcance curricular y la organización de los contenidos, y principalmente cómo llevar a cabo la transposición didáctica, porque era necesario simplificar los procesos de la danza y contextualizarlos en niños de 4 y 5 años. De alguna manera, el ejercicio docente con grupos un poco mayores (1º, 2º y 3º básico) permitió orientar hacia dónde encausar la propuesta curricular. De esta manera, surgen cuatro ejes fundamentales en el trabajo corporal con los párvulos:

- Consciencia corporal
- Consciencia espacial
- Sensibilización y exploración
- Creación

Cabe destacar que la propuesta presentada a continuación ha sido implementada en los niveles de prekínder y kínder del establecimiento educacional.

### **3.1 Primer eje: Consciencia corporal**

En este eje, el trabajo se focaliza principalmente en reconocer el cuerpo propio a través de la autoimagen, el reconocimiento del cuerpo como un todo y como partes, reconocimiento de la lateralidad (pudiendo fomentar el trabajo homolateral en el ciclo de prekínder, y tanto la homo como la contralateralidad en kínder). En definitiva, se espera que los niños conozcan su cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Las estrategias utilizadas van desde el dibujo como forma de plasmar la imagen corporal que tienen de sí mismos (en

cuanto a formas, proporciones, colores, ausencia/presencia de partes del cuerpo, entre otros) y la exploración a través del movimiento intencionado. Como ejemplo, se les indica a los párvulos explorar las posibilidades del lado derecho del cuerpo, del lado izquierdo y posteriormente guiarla hacia la integración de ambos lados, ejecutando movimientos contralaterales. Junto a lo anterior, en ambos ciclos se fomenta la exploración mediante el juego y la espontaneidad del movimiento, como una estrategia que propende hacia el conocimiento de las propias posibilidades del cuerpo.

También es posible vincular el trabajo corporal con algunos contenidos como el peso y la energía (por ejemplo, aplicar mayor o menor grado de tono muscular en el movimiento). Actividades relacionadas con esta experiencia es que mediante la utilización de imágenes se invita a los niños a que se movilicen; un ejemplo concreto implementado en ambos niveles es que para aumentar el tono muscular se asocia la imagen de los robots: ¿cómo caminan los robots? ¿Cómo se mueven? ¿Podrían bailar como robots? Y luego, se hace el cambio por la muñeca de trapo, aplicando otra intención y energía en el movimiento. Respecto al peso, mediante diferentes materiales pueden jugar y explorar de manera individual, en parejas o grupo el peso que cada material posee y cómo el cuerpo y el movimiento van dialogando con él. Ejemplos de materiales son: pañuelos, pelotas, botellas con y sin agua, bolsas plásticas, sacos pequeños con arena, incluso estuches, zapatillas y otros. Estos contenidos pueden abordarse en ambos ciclos, donde la variación es mediante la progresión curricular, a través de complejizar las dinámicas y juegos, vinculándolos con espacialidad, con velocidades, con obstáculos, con diferentes formas de locomoción, trasladando el peso con diferentes partes del cuerpo, entre otros.

En este proceso formativo, en kínder es posible el aprendizaje de patrones de movimiento o frases de movimiento como una manera de profundizar en el aprendizaje de ciertos contenidos -tales como lateralidad y coordinación- o para ir desarrollando la memoria kinética. Lo importante es que los párvulos puedan reconocer qué están moviendo, cómo lo están moviendo, y vayan integrando en su proceso educativo la sensación del movimiento.

### **3.2 Segundo eje: consciencia espacial**

El trabajo espacial es un ámbito tan importante como la consciencia corporal, porque concretamente aporta a la consciencia espacial. Pero frente esto es importante considerar lo relevante que puede significar para niños de 4 a 6 años sentirse situados en el espacio, comprenderlo y utilizarlo de manera intencionada. De esta manera, algunos contenidos que se abordan en las clases de corporalidad son la relación del cuerpo con el espacio a través de la cruz dimensional (direcciones básicas), y reconocer y utilizar los niveles espaciales (alto-medio-bajo). Incluso teniendo experiencias previas respecto a la espacialidad, en kínder es posible abordar las diagonales del espacio, pero mediante la referencia de límites físicos, es decir, y a modo de ejemplo, reconocer las diagonales de la sala de clases.

Los párvulos, al experimentar la espacialidad, reconocen formas geométricas (como el cubo y octaedro con las diagonales del espacio), al realizar juegos espaciales pueden aplicar principios de volumen como el juego de rellenar espacios, interviniendo formas realizadas por el otro, incluso conocer que sus propios cuerpos tienen volumen y pueden recrear formas con volumen. Por lo mismo, el trabajo de consciencia espacial es tan relevante como el de consciencia corporal. Si bien el proceso de

comprensión respecto a la espacialidad es un dominio o habilidad mayor, el que los niños experimenten la espacialidad, y no de forma plana a través de un cuaderno únicamente, cimienta las bases para la comprensión del espacio que los rodea, sintiéndose situados en un lugar y aportando incluso en el desarrollo del pensamiento matemático.

### **3.3 Tercer eje: Sensibilización y exploración**

El proceso de sensibilización y exploración corporal tiene como base dos elementos: trabajar el movimiento espontáneo -a través de la improvisación guiada- y explorar con diferentes materialidades y sensaciones.

El movimiento espontáneo tiene relación con, por ejemplo, que a través de estímulos musicales los niños experimentan los niveles espaciales, bailando libremente, pero siempre utilizándolos. En prekínder, los párvulos comprenden y utilizan los niveles de forma separada, pero en kínder ya es posible realizar su vinculación.

El movimiento también se relaciona con algunos estímulos, tales como experiencias sonoras, donde -a modo de ejemplo- mediante instrumentos musicales reproducen corporalmente lo que el sonido les provoca; también utilizando materiales tales como pañuelos, plumas, o sabores como limón o chocolate, incluso olores como incienso o cítricos ya que provocan reacciones corporales que incluso evocan recuerdos o sensaciones que ellos han experimentado anteriormente o se relacionan con intereses personales.

Por lo mismo, este eje sensible y perceptivo permite que el párvulo, junto con explorar y relacionar el cuerpo con las sensaciones, evoque recuerdos y acontecimientos importantes y significativos que ha tenido en su vida.

### 3.4. Cuarto eje: Creación

El trabajo de creación se focaliza en experiencias sencillas y concretas, pero que tributan hacia un proceso de construcción de realidad a partir de sus propios intereses y vivencias. A los niños se les proponen situaciones para que definan ciertas ideas que deberán abordar a través del trabajo corporal. Las ideas son el nacimiento del conocimiento y nosotros creamos conocimiento a partir de ellas (Wagensberg, 2017). En algunas de las actividades implementadas, mediante canciones y la utilización de personajes, los niños crean situaciones, movimientos o recrean episodios. Como ejemplo, cada uno elige un personaje, su favorito, y debe crear movimientos para que sus compañeros adivinen qué personaje es. También se les puede indicar que recreen situaciones como una fábrica de automóviles o robots, o una excursión a la montaña, y realizan el mismo ejercicio con la salvedad que, a diferencia del primer ejemplo, deben organizarse en grupo. Si bien puede tener ciertas complejidades en su implementación respecto a la comprensión del juego, los párvulos han podido llevar a cabo el proceso creativo porque al ir tomando decisiones de manera conjunta, construyen colaborativamente la creación.

Otras estrategias o actividades son que a partir de canciones, tales como rondas u otras que contengan historias (canciones infantiles) y que los párvulos sepan, pueden crear movimientos a partir del texto. Si bien lo realizan de manera literal, el proceso de crear establece bases para el desarrollo de un pensamiento más complejo, integrando de esta manera procesos cognitivos y corporales necesarios de trabajar desde la infancia.

Los niños de la primera infancia tienen un po-

tencial creativo innato, donde la imaginación es su mayor aliado y todavía no están inmersos en los estereotipos ni prejuicios y, por lo mismo, explorar en este campo les permite conjugar lo que ya conocen o saben con lo que han visto en las clases, integrando de esta manera las diversas habilidades, enriqueciendo su proceso educativo.

## 4. DISCUSIÓN

Las instituciones de educación superior se ven interpeladas a avanzar hacia una innovación de las prácticas de formación, incorporando estrategias que orienten el aprendizaje de los estudiantes a partir de una mayor consciencia y responsabilidad en sus aprendizajes (González & González, 2008). Frente a esto, es necesario que los educadores de párvulo comprendan y experimenten la importancia de la educación corporal, tanto como formar a los profesores de danza en una didáctica específica para la primera infancia. ¿Qué tan preparados estamos para la implementación de las nuevas bases curriculares para la educación parvularia, específicamente en el nuevo núcleo de aprendizaje movimiento y corporalidad? Este nuevo escenario interpela a las nuevas generaciones respecto a su formación y también a las universidades que imparten las carreras de educación parvularia y pedagogía en danza a acercarse desde la inter-disciplina para dar una respuesta didáctica acorde a los contextos y a la infancia propiamente tal.

Considerando los principios del nuevo núcleo de aprendizaje, la danza tiene cabida en la educación parvularia dado que *“a partir del movimiento los niños adquieren consciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, descubren su entorno, expanden sus procesos de*

*pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión” (MINEDUC, 2018, p.59).*

El programa de expresión corporal y danza expuesto, se sustenta en la metodología de la danza, como puente entre la enseñanza y el aprendizaje de la corporalidad, trascendiendo la enseñanza de una técnica o de un producto escénico, no olvidándolo, sino más bien poniéndolo al servicio de un desarrollo integral de la infancia, donde la danza aparece como un espacio de expresión, identidad y convivencia.

No debemos olvidar que el sujeto es cuerpo, y actualmente nuestro currículum escolar está otorgando un espacio para el trabajo de la corporalidad en la educación a partir de la infancia. Si bien la dialéctica entre razón y cuerpo ha estado cuestionada epistemológicamente por diversas corrientes teóricas, y donde la construcción curricular aún mantiene una mayor jerarquización de áreas como matemáticas y lenguaje, este tipo de experiencias nos muestran un camino de discusión respecto a qué entenderemos por corporalidad, cómo se abordará el trabajo corporal en la educación y quiénes debiesen estar presentes en dicho espacio educativo. Por lo mismo, el trabajo interdisciplinario entre educadores de párvulo y profesores de danza fomenta una mejora en los aprendizajes, a través de una apropiación curricular, por una parte, y otorgando una experiencia significativa lo que respecta al movimiento y la corporalidad, por otra.

Quizás las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) sean una invitación a volver a mirar el currículum nacional, donde la danza tiene una baja visibilidad, estando solo presente dentro de algu-

nos aprendizajes o unidades de educación física. Kalish (2001, citado en Díaz & Martínez, 2017) “considera directamente proporcional la exclusión curricular de la danza con la percepción cultural del cuerpo y su interacción con el mundo exterior de una determinada sociedad” (p.260). Aparentemente, esta relegación es debida a que la danza en el contexto escolar sigue siendo asociada a la enseñanza de estilos de baile, especialmente para la celebración de ciertas fiestas tradicionales o montajes coreográficos para el cierre del calendario escolar.

Sin embargo, aún sigue estando fuera de la discusión académica el rol que cumpliría en el desarrollo de la consciencia corporal, espacial, la sensibilización y exploración, y el desarrollo creativo a través de una implementación intencionada, donde precisamente los profesores de danza tienen cabida para abordar el nuevo núcleo de aprendizaje en la educación parvularia.

Por tanto, experiencias como las implementadas en el Colegio Parroquial San Miguel nos permiten avanzar hacia una inclusión y valoración de dos aspectos: por un lado, relevar el cuerpo y la corporalidad dentro de la educación y, por otro, que profesores de danza pueden implementar este tipo de experiencias en la educación general. Sumado a ello, es posible que a partir de este nuevo núcleo de aprendizaje se pueda cimentar la incorporación de la danza en el currículum escolar de la enseñanza básica, como un camino progresivo de la educación corporal, evidenciando así efectivamente la tan mencionada educación integral.

## Bibliografía

- Abad Molina, J. (2014). *“El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego”*, en Sarlé, P. Ivaldi E. y Hernández, I. (Coord) Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI metas educativas 2020, pp.67-85. Recuperado en: [www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf)
- Albatch, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracing an Academic Revolution*. Recuperado en: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Asensio, J. (2002). *“Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional”*. Revista española de pedagogía, año LXIII, N°232 (septiembre-diciembre), año LX, N°221(enero-abril), pp.51-64.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Ávalos, B. (2003). *“La formación docente inicial en Chile”* Recuperado en: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- Ball, D., & Forzani, F. (2011). *Teaching skillful teaching. Educational leadership*, December 2010 / January 2011, pp.40-45.
- Calmels, D. (2011). *¿Qué es la psicomotricidad?* Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Cassís, A. (2011). *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Com-pás empresarial, 3, N°5, pp.54- 58.
- Connell, J. (2015). *“Maintenir la professionnalisation de l’enseignement supérieur: De l’entrée dans la profession au perfectionnement continu”* Recuperado en: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/sector/documents/meetingdocument/wcms\\_368313.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/sector/documents/meetingdocument/wcms_368313.pdf)
- Danielson, C. (2010). *“Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación”* Documento preparado en el marco de las actividades del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC). Recuperado en: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Darling Hammond, L., & Mc Laughlin, M. (2003). *“El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo”*. Recuperado en: [www.oei.es](http://www.oei.es)
- De la Torre, S. (2009). *“La universidad que queremos, estrategias creativas en el aula universitaria”*. Revista Digital Universitaria, 10.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G. (2010). *“Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico”*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9 N°25, pp.421-436.
- Díaz, A., & Martínez, B. (2017). *Danza, género y sociedad*. Málaga: Uma
- Falk, J. (2009). *“Los fundamentos de una verdadera autonomía”*. Revista Infancia, Vol.116, pp.22-31.
- González, V., & González, R. (2008). *“Competencias genéricas y formación profesional: un análisis de la docencia universitaria”*. Revista Iberoamericana de Educación, N°47, pp.185-209.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009a). *“Teaching practice: a cross-professional perspective”*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ858247>
- Grossman, P., Hammerness & Mc Donald, M. (2009b). *“Redefining teaching, re-imagining teacher education”*. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol.15, N°2 (april), pp.273-289.
- Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Taurus.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider, S. (2013). *“Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity”*. Journal of Teacher Education, XX, pp.1-20.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Recuperado de: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

- MINEDUC. (2011). **“Estándares orientadores para la formación de educadoras de párvulos”**. Recuperado de: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- MINEDUC. (2013). **“Corporalidad y Movimiento en los Aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas y su importancia en los aprendizajes escolares”**. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017) **“Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad. Material educativo sobre psicomotricidad infantil para los niveles de transición de educación parvularia y los cursos de primero y segundo básico”**. Santiago: Ministerio de Educación.
- OCDE. (2004). **Revisión de políticas nacionales de educación**. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepoliticaseducacionenchile.pdf)
- Pazos, J. (2006). **“Una visión teórica y metodológica de la motricidad”**. Rev. Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica. Chile, Vol.38, pp.34-45.
- Pérez, A. (2010). **“Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, pp.17-36.
- Rodríguez, P., & Silva, A. (2009). **Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país**. Estudio realizado para el Ministerio de Educación de Chile.
- Salgado, P. (2007). **“Desarrollo motor normal: Análisis desde el enfoque de neurodesarrollo”**. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/149393/732110/file/Neurodesarrollo.pdf>
- Shulman, L. (2005). **“El saber y entender de la profesión docente”**. Estudios Públicos - Chile, N°99 (invierno 2005), pp.195-122.
- Sugrañes, E., & Angel, M. (2007). **La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo movimiento, percepción, afectividad: propuesta teórico-práctica**. Barcelona: Graó
- Trigo, E. (2000). **Fundamentos de la Motricidad Humana: aspectos teóricos, prácticos y didácticos**. Madrid: Gymnos.
- Vega, L. (2005). **“Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia”**. Revista de Educación, N°336, pp.169-187.
- Wagensberg, J (2017). **Teoría de la Creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas**. Barcelona: Tusquets Editores.

# ¿Educando cuerpos o sujetos?: una reflexión en torno a las prácticas formativas en Danza profesional y su relación con la emocionalidad.

César Silva Cornejo

Licenciado en Artes con mención en Danza, Universidad de Chile

## Resumen

Las disciplinas como sistemas autopoieticos permiten y rechazan ciertos elementos que, dentro de un contexto sociocultural, les garantizan tanto su supervivencia como su evolución, sin embargo, tras este devenir constante de elementos aceptados y los no tanto, ciertas características pueden terminar en un plano cercano al olvido. Así pareciera ser que ocurre con la emoción en la danza, que realza el cuerpo por sobre el componente emocional y que deriva en una educación cada vez más alejada del amor, que valida la competencia por sobre la convivencia, que niega al otro como un ser emocional y, por ende, realza el objetivo por sobre el ser.

## Palabras clave:

Amor, danza, educación.

Tanto vamos avanzando en una disciplina, tanto vamos profundizando los saberes, haceres, el cuerpo de conocimientos aumenta y nos profesionalizamos, nos convertimos en poseedores de un bagaje que es una mixtura de lo teórico-práctico, de la experiencia y las experiencias y aquello se va volviendo nuevo cuerpo para esta mencionada disciplina; como un “círculo virtuoso” del desarrollo humano, donde cada aporte, cada nueva vivencia contribuye a robustecer todo aquello que le atañe y compone este campo de conocimientos. Con la danza ocurre de esta misma manera: quienes la viven de forma profesional tarde o temprano serán parte del cuerpo de conocimientos, desde sus propias vivencias y haceres. Sus visiones particulares irán dándole tintes específicos en los cuales la disciplina avanzará como, por ejemplo, aquellos maestros que habiendo sido introducidos en la danza desde la técnica clásica, desarrollaron intereses nuevos derivando en la técnica moderna, o como el cruce incansable con la técnica somática, tomando aportes y fortalezas desde otras áreas de conocimiento para nutrirse, crecer y, eventualmente, evolucionar en diferentes caminos. Sin embargo, toda disciplina debe enfrentarse a un proceso de selección, de poda, de las múltiples ramificaciones posibles para lograr un mayor nivel de profundización; existe un proceso de selección “natural” (en tanto ocurre en el mismo ambiente de la disciplina por quienes



la componen) que va derivando en exclusiones, en precisiones y acotaciones, donde ciertos saberes considerados con menos peso frente a otros, o que son contrarios a las formas de comprender y entender el mundo actual, son dejados aparte en la oficialidad del saber.

Lo anterior lleva a preguntarse sobre las implicancias de dicha selección. Podemos imaginar, como propuso Humberto Maturana, a la danza como un sistema autopoietico, como una unidad independiente que se abre y cierra al medio que la circunda para tomar las características que le son útiles para su supervivencia y dejar aquellas que le son una amenaza (Maturana & Varela, 1994, p.45); como tal, las selecciones que realiza responden a este devenir histórico, que es también contextual: el estado actual del medio sociocultural determinará fuertemente la apertura del sistema hacia ciertos estímulos y, por consiguiente, el cierre frente a los que no tengan cabida social, vayan en contra de la propuesta que la disciplina entiende como orgánica o sean un riesgo para su supervivencia como arte. Muchos de estos elementos, que en un determinado momento histórico no tuvieron cabida en el sistema de la danza, y quizás en el futuro no sean vueltos a proponer, o revisitados, generarán ciertos “espacios” sobre los cuales la disciplina no puede hacerse cargo. Entonces, el desarrollo “filogenético” de un sistema será el resultado acumulado de las decisiones basadas en el contexto, en virtud del acontecer

del medio que lo rodea y de cómo estas decisiones son consecuencia de mantener el sistema autopoietico sobreviviendo al devenir histórico, y a veces, no necesariamente como una elección consciente, consensuada, que busque progresar más que adaptarse.

Observando la danza como una disciplina autopoietica, se puede entender de cierta manera el porqué algunos contenidos no están presentes, o bien, están presentes en otros contextos donde se ha desarrollado histórica y socialmente, pero aun así hay algunos elementos que por su ausencia parecieran nunca estar involucrados siquiera en su estudio, como un mal que alejar antes de comprenderlo, como un rechazo aprendido y aprehendido por su dificultad para ser considerado como exacto. Aquí estoy hablando del ámbito puramente emocional, aquel que la técnica y la teoría han rechazado constantemente, desde Descartes y su “pienso y luego existo” que separa mente de cuerpo, hasta las ciencias denominadas “exactas” que lo consideran un elemento alejado del razonamiento puramente investigativo y demostrable; y me pregunto, *¿cuánto valoramos la emocionalidad dentro de nuestra práctica dancística?*

Fuera de todo lo que quisiéramos decir, de lo que valoramos personalmente la experiencia propia, la emoción y cómo esta se involucra en nuestra práctica de la danza, no podemos hacernos los ciegos en cuanto al valor que ella

tiene en el entrenamiento diario, en la preparación y formación de bailarines profesionales. Desde aquí quiero exponer mi experiencia. ***¿Hemos aceptado una cultura del cuerpo que divide mente y emoción por sobre una integradora como la propuesta por la idea de “soma”?*** Mucho se realiza en las clases de técnica el conocimiento del propio cuerpo, de sus posibilidades de movimiento y de cómo el espacio lo influye, modifica y transforma, nos desenvolvemos en un constante salir y entrar en nuestro cuerpo, conectamos con los más mínimos detalles de su anatomía, de la propiocepción hasta la sensación del flujo sanguíneo, pero nos cuesta mucho mirarnos como seres sintientes, que se emocionan y fallan, que no pueden dar más un día por un contexto emocional y no solo físico; cuerpos que se desmoronan y se construyen constantemente desde la emoción y, sin embargo, se realiza el cuerpo como materia, como movimiento, como expresión de una idea, pero no como un cuerpo íntegro.

### ***¿Cuál es, entonces, el rol de la emoción en la educación de los bailarines profesionales?***

No tengo una respuesta concreta, pero creo que ha sido, desde la posmodernidad, un tema que no se ha abordado como lo merece. Cuando la danza cambió de paradigma, desde la danza expresiva y expresionista a estas nuevas corrientes que veían un movimiento más puro, desligado de los artilugios, como Yvonne Rainer y su “manifiesto del no”, y que era capaz de valerse por sí mismo como materia de estudio, dejó de lado también el componente emocional, ya no solo en la escena, sino también en su práctica diaria, en su entrenamiento formal y no tan formal, y si bien se han hecho obras sobre las emociones, como “Emovere” de Francisca Morand en nuestro país, no pasan de ser un elemento externo, un objeto de estudio que merece

una obra, mas no tienen aún un espacio en el diario vivir. Maturana ya nos lo ha advertido en (2001, p.13) que es el amor la emoción que nos permite la convivencia y, como tal, nos permite la transformación progresiva para comprender y configurar el mundo en el que el estudiante se desenvuelve y permite al educador validar aquel mundo. Si nos educamos de una manera en donde las emociones no son validadas, repetiremos aquel mundo en nuestros estudiantes, y al alejarnos de las emociones, fundamentalmente del amor como emoción, nos alejamos de validar a un otro como un legítimo otro, que a pesar de todo, a pesar de la diferencia, es un igual.

Por esto me da miedo el no darnos cuenta del papel de la emoción en la educación, cualquiera sea esta. Nos alejamos de la emoción, nos alejamos del amor y nos alejamos de la validación de los otros como iguales, como seres que con sus diferencias son tan preciados como aquellos que no son tan diferentes a nosotros, y podemos caer en prácticas más relacionadas con la competencia, con la negación de aquel por tener dificultades, o del otro por no alcanzar ciertos objetivos, sin darle una vuelta al aspecto emotivo que puede estar detrás. Trabajamos el cuerpo, pero no la empatía, no la emoción que emana en el hacer; trabajamos aún desde la competencia, desde el objetivo, desde la comparación de unos con otros y eso nos aleja de la diversidad, de la integración y la inclusión. Eso no es aprender desde el amor y, sin darnos cuenta, puede ser peligroso para la propia disciplina, puede ser que con el tiempo nuestro sistema autopoietico determine que la danza ya no trata del cuerpo, ni del ser humano, tampoco del movimiento, sino de la competencia, de relevar algunos por sobre otros por un desempeño más que artístico, objetivo.

### Referencias:

- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Lumen.

# Aprendizaje teórico significativo y prácticas educativas en la carrera de Danza y Coreografía.

## Un estudio comprensivo de los dispositivos pedagógicos desarrollados en el curso Historia de la Danza<sup>1</sup>

Por: Paula Tapia Silva - Académica investigadora / Universidad Uniacc / Instituto Profesional de Artes Escénicas Karen Connoly

### Resumen

El presente estudio analiza la eficacia de un enfoque teórico-práctico en la enseñanza del curso de Historia de la Danza en la carrera de Danza y Coreografía de la Universidad UNIACC, que le permita a los estudiantes elaborar un discurso teórico que apoye su proceso creativo y coreográfico, contextualizando su trabajo a nivel socio-cultural. Para abordar esta situación educativa, se aplicó el modelo de investigación-acción y se evaluaron percepciones de los estudiantes en las dimensiones de práctica pedagógica, materiales didácticos y temáticas y contenidos, mediante encuestas y focusgroup aplicados durante el semestre del curso. Los resultados indican que el enfoque teórico-práctico que se basa en principios constructivistas es efectivo para gatillar la motivación de los estudiantes, fomentar el trabajo autónomo, generar sensación de logro y mejorar el desempeño académico. Finalmente, la comprensión del contexto global lleva a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico, creativo y transformador.

### INTRODUCCIÓN<sup>2</sup>

En las últimas décadas, desde la educación se ha cuestionado la eficacia de las prácticas educativas para promover la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el cambio en el aula es difícil y requiere de modificaciones profundas a nivel de prácticas pedagógicas para lograr incidir en los aprendizajes. Paulo Freire (2006) plantea que para cambiar nuestras prácticas educativas es necesario que el docente manifieste curiosidad con respecto a su quehacer y evalúe metódica y rigurosamente sus prácticas y supuestos teóricos para la enseñanza. Para Freire no existe enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

La investigación-acción es una metodología que potencia esta curiosidad epistemológica y permite analizar la eficacia de las prácticas pedagógicas. Esta indaga sistemáticamente sobre los procesos educativos al momento en que se está enseñando (Boggino y Rosekrans, 2004). En este tipo de investigación el docente evalúa su práctica pedagógica, propone cambios y evalúa nuevamente si dichos cambios están surtiendo los efectos esperados.

Las estudiantes de danza están inmersas en una carrera eminentemente práctica y su motivación fundamental es bailar, por lo que suelen estar desmotivadas en los cursos teóricos. Por lo general, las expectativas de las estudiantes sobre el curso de Historia de la

### Palabras clave:

Danza moderna educativa, constructivismo, diseño universal de educación, aula activa y aprendizajes significativos.

1. La presente investigación fue realizada con los fondos obtenidos en el CONCURSO ANUAL DE FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA UNIACC-2016.

2. Cuando en el texto se hace referencia a un grupo en el cual hay mayoritariamente mujeres, se utilizarán los artículos y sustantivos femeninos para evitar denominaciones sexistas.

Danza son bajas, aludiendo al poco interés, o bien, a experiencias escolares previas que las llevaron a no sentirse competentes en el ámbito teórico. Para reducir estas barreras, en el curso Historia de la Danza se implementa la metodología teórico-práctica que considera la incorporación de actividades prácticas de danza en cada unidad y el análisis crítico de las mismas. Si bien este estilo de enseñanza es usado con relativa frecuencia en la educación superior de bailarines, no existen datos con respecto a su efectividad.

El método teórico-práctico implica llevar los conceptos teóricos que derivan de la historia de la danza a actividades prácticas que permitan a las estudiantes recrear distintas danzas y estilos de movimiento, vinculándolos con los contextos socioculturales donde se crearon. Complementariamente, se realizan discusiones abiertas que relacionan los temas tratados con la realidad en la que están insertas las jóvenes, reflexionando sobre cómo la danza responde a las premisas morales y éticas que la impregnan. Otra de las estrategias es el análisis crítico de obras de arte, lo que permite a las estudiantes expresarse y descubrir los códigos estéticos asociados a cada época.

La investigación que se presenta a continuación busca evaluar la efectividad de la metodología teórico-práctica usada en la cátedra Historia de la Danza de la Universidad UNIACC. Específicamente, se espera valorar su eficacia

para incentivar la motivación y la valoración de las prácticas pedagógicas, los materiales usados y los contenidos del curso.

El artículo está organizado en cuatro secciones. En primer lugar se presenta un marco teórico; enseguida se explica la metodología usada en el estudio; en tercer lugar se muestran los resultados del estudio; y por último, se incluye una sección de discusión y conclusiones.

## MARCO TEÓRICO

El uso de actividades prácticas para reforzar los aprendizajes teóricos en las carreras artísticas de teatro y música es relativamente frecuente y goza de un sustento teórico sólido (Barba, 2009; Dalcroze, 2017). Sin embargo, no existe un trabajo que evalúe cómo se operacionaliza y cuáles son los resultados de estas acciones en carreras de educación superior de danza.

Esta investigación sigue los principios de la danza educativa moderna de Laban que promueve utilizarla como herramienta pedagógica coadyuvante en la formación teórica de estudiantes (Laban, 1994). Por otro lado, la idea de hacer uso de la actividad kinética y lúdica de la danza se ve reforzado por los estudios de Howard Gardner, que proponen que existen diferentes tipos de inteligencia, una de las cuales es la inteligencia cinestésico-corporal (Gardner, 2001). El sustento teórico de

esta metodología se basa también en las premisas de Vygotsky, que dicen que el aula activa desplaza el centro de atención del profesor al alumno que elabora el conocimiento de acuerdo a sus saberes, experiencias y motivación dentro del modelo constructivista (Vygotsky, 1930), ideas que se complementan con los planteamientos básicos de educación estética. Para estas aproximaciones metodológicas, el aprendizaje es siempre contextual y determinado por el entorno social, y mucho más efectivo cuando el sujeto es puesto en acción en vez de estar recibiendo la información de manera pasiva tomando apuntes sentado en un pupitre.

Para profundizar en el contexto y marco teórico de esta investigación, enseguida se analizan brevemente las ideas de Laban, el constructo de inteligencia cinestésico-corporal y la educación estética de acuerdo a principios constructivistas.

### El cuerpo que piensa

La danza moderna educativa, propuesta por Rudolf Von Laban en 1910, aplica los principios de análisis de tiempo, energía y espacio a la formación tanto de niños como de profesionales de la danza. El objetivo que persigue es lograr que el individuo desarrolle su propio lenguaje expresivo y creativo, gracias a una exploración sumamente minuciosa del cuerpo y sus posibilidades de movimiento (Laban, 1994). Esta aproximación metodológica ha sido usada para la incorporación del movimiento como una herramienta que apoya procesos educativos de materias teóricas, así como para desarrollar aspectos físicos, expresivos y creativos. Sin embargo, en la sociedad occidental existe un *“divorcio entre lo mental y lo físico”* (Gardner, 2001, p.166), que es simplemente el reflejo de una cultura que

prioriza las actividades intelectuales en desmedro del trabajo corporal. Al parecer, lo que hacemos con el cuerpo es menos importante que las estrategias de solución de problemas que hacen uso del lenguaje o del pensamiento lógico matemático (Gardner, 2001). En oposición a esta idea, desde la década de los '80, Howard Gardner propone un modelo en el que la inteligencia es una red de habilidades autónomas interrelacionadas. Estas habilidades se manifiestan, en mayor o menor medida, dependiendo de las oportunidades que se le presenten al individuo, de los factores personales y/o culturales. Dentro de este modelo, la inteligencia cinestésico-corporal da cuenta de las habilidades para utilizar el cuerpo de maneras muy diversas, con fines expresivos u orientados a fines funcionales específicos (Gardner, 2001).

Gardner asocia la inteligencia cinestésico-corporal a la capacidad de algunas personas para fabricar y transformar objetos, y controlar su cuerpo con gran precisión. Distingue esta habilidad en deportistas, actores, artistas de la representación, inventores que usan sus manos para crear y manipular objetos. Los bailarines ocupan un sitio relevante en esta lista dado que, además de tener un control sofisticado de su cuerpo, pueden comunicar significados a través del movimiento.

Uno de los primeros investigadores de danza, John Martin, explica la función estética de este arte gracias a la cinestesia, que define como la competencia de comunicar sensaciones corporales (por ejemplo, cuando un bailarín salta el público percibe en su cuerpo esa intención de salto) e incluso emociones. Esta capacidad imitativa involuntaria permite una comunicación directa sin que medien otros sistemas simbólicos, al respecto, Martin aclara que la acción del bailarín despierta esta facultad de imitación en el espectador,

estimulando la acción simpática que permite experimentar los sentimientos del intérprete (Gardner, 2001).

Bajo esta lógica, el cuerpo adquiere una gran relevancia como instrumento para el aprendizaje, pues involucra procesos neurológico-cinéticos tan sofisticados como los del pensamiento lógico matemático. Por otro lado, la forma en la que nos movemos crea sentidos y permite establecer sistemas simbólicos que son la base de la comunicación entre los seres humanos (Gardner, 2005). El arte es un sistema simbólico cerrado, obviamente su referente es contextual, pero la forma en que los signos se organizan en la obra solo cobra sentido dentro de la obra misma (Cassirer, 1998). Para lograr comprender la obra, el autor y el espectador deben manejar los códigos culturales, ya sea conceptuales o sensoriales, del momento histórico en que la obra fue hecha. Por lo tanto, el acto de apreciación de una obra de danza involucra el análisis semiótico y de contexto.

En el caso del curso de Historia de la Danza se usan las ideas de Gardner y Cassirer para reforzar los aprendizajes teóricos en uno de los ámbitos en el que los estudiantes tienen habilidades —el corporal—, y ayudarían a dotar de sentido la reflexión teórica sobre los contenidos abordados en clase. Por lo tanto, hacer del cuerpo una herramienta pedagógica para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos teóricos (no solo de estudiantes de danza) resultaría lógico y efectivo.

### **Educación estética, aula activa y modelo constructivista**

El modelo pedagógico que se utiliza en el curso de Historia de la Danza toma herramientas de la educación estética y de los modelos constructivista y sociocultural, poniendo énfasis en un aula activa que desafía constantemente el saber previo de las estudiantes y las acompaña en un proceso de construcción del conocimiento. Dado que se trata de un ramo que versa sobre temas de arte, se usan actividades prácticas de danza para elevar los niveles de motivación: se pone énfasis en la apreciación estética y la guía de la percepción; y se estimula el proceso creativo, entregando los rudimentos para que el estudiante sea capaz de construir el discurso estético que apoye en el futuro sus creaciones coreográficas.

La educación estética es la educación de los sentidos con la finalidad de desarrollar la capacidad crítica, la reflexión profunda y el goce del descubrimiento de lo que no es aparente (Sepúlveda, 1996). El destacado poeta y académico chileno Fidel Sepúlveda enfatiza que la esencia de la educación estética está en ampliar los niveles de percepción y dar espacio al tiempo reflexivo (1996).

Las herramientas metodológicas que aporta la educación estética establecen los cimientos para una actitud reflexiva con respecto a la propia vida y el mundo que nos rodea, y permiten ver más allá de lo aparente y cuestionar constantemente la realidad. En el aula de clases esto se lleva a la práctica creando actividades participativas que promuevan el análisis de obras de arte y de la coyuntura social. El trabajo grupal facilita una comprensión común de los conceptos estudiados que, por lo general, es más amplia que la comprensión que logra del concepto cada persona de manera individual. A su vez, cuando se trabaja en

una creación de danza, durante el proceso los estudiantes toman decisiones con respecto a las estructuras de movimiento que quieren incorporar y estas decisiones reflejan su contextualización sociocultural (Aróstegui, 2012).

En la misma línea de reflexión, Lev Vygotsky propone que la capacidad transformadora del estudiante está mediada por su cultura y por el conocimiento que tiene de los sistemas simbólicos (Vygotsky, 1930). Tomando esto en consideración, el modelo educativo constructivista promueve aprendizajes significativos cuando la persona es puesta en acción en vez de ser un receptor pasivo de información (Aróstegui, 2012). El estudiante cobra un rol protagónico como colaborador en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el docente y los contenidos toman un rol secundario (Aróstegui, 2012), incentivando el desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes (González, 2009).

En el desarrollo del modelo constructivista, la motivación de los estudiantes es central. En investigaciones recientes sobre estrategias pedagógicas en el aula, Marzano y Pickering (2011) señalan tres aspectos a considerar en la sala de clases para incentivar la motivación de los estudiantes: **1)** cuidar que el estudiante se mantenga atento y comprometido con la actividad, **2)** generar un ambiente de participación y aceptación que promueva un clima inclusivo, y **3)** mantener el interés por las temáticas abordadas en la asignatura. En este contexto, la investigación hace mención a la importancia de la actividad física como estimulante de la oxigenación cerebral (Marzano y Pickering, 2011). Estas proposiciones resultan especialmente coherentes con la metodología teórico-práctica que se aplica en el curso de Historia de la Danza en el que se aplican los principios de danza moderna educativa, educación estética, constructivismo y educación sociocultural.

Dimensión	Indicador
Práctica pedagógica	La metodología teórico-práctica usada en clase facilita el aprendizaje
	Las actividades prácticas ayudan a la comprensión de la materia
	Las discusiones grupales promueven el aprendizaje
	La profesora incentiva la participación en clase
	La profesora responde de manera clara las preguntas de los estudiantes
	La profesora da un tiempo adecuado para la discusión
Materiales didácticos	Las investigaciones (lectura de biografía de un artista y entrevista a un coreógrafo) han sido útiles para aprender sobre la historia de la danza
	Hay un uso adecuado del material audiovisual
	El material bibliográfico usado en clase ha permitido profundizar los contenidos de la clase
	La selección de actividades prácticas da cuenta de los hitos del desarrollo de la danza
Temática	Las temáticas abordadas me permiten apreciar la evolución de la danza en sus conceptos y técnicas
	Los contenidos estudiados permiten entender la danza como una manifestación artística que responde a su cultura
	Las temáticas abordadas me permiten entender la danza actual
	Los temas abordados son interesantes

Tabla N°1. Dimensiones de la encuesta de percepción a los estudiantes



## METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio tiene un enfoque comprensivo, lo que implica la utilización de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, lógicamente organizados y conectados (Tashakkori & Teddlie, 2010). Los resultados obtenidos se sistematizaron y analizaron a nivel de la práctica de aula.

La investigación analiza los elementos sustantivos usando distintos métodos. En primer lugar, se realizó un seguimiento longitudinal (un semestre) al trabajo de aula, y registro de la percepción de los estudiantes con respecto a sus niveles motivacionales y de aprendizaje a través de una encuesta de percepción (al inicio y al final del curso). La encuesta recoge información en tres dimensiones, las que se describen en la Tabla 1. Los indicadores eran valorados como: muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).

Además, el seguimiento longitudinal cuantitativo se complementó con un análisis cualitativo de las mismas dimensiones con información recolectada a través de notas de campo de la profesora (16 veces en el semestre), focusgroup de los estudiantes (2 durante el semestre) y videografía de las sesiones prácticas de los estudiantes (6 durante el semestre).

El estudio se aplicó a la totalidad de estudiantes que asistían a dos cursos de Historia de la Danza el año 2017 en la Universidad UNIACC. En su gran mayoría, las estudiantes cursaban el primer semestre de su segundo año en la carrera. El grupo 2C estaba conformado por 21 estudiantes mayoritariamente mujeres (3 hombres, 18 mujeres). El grupo 2D estaba conformado por 20 estudiantes, también mayoritariamente mujeres (1 hombre, 19 mujeres). En la recolección de información se siguieron las guías éticas para investigación de la APA, y se solicitó autorización y consen-

timiento informado a los participantes en el estudio. En todos los casos se guardó la confidencialidad de los datos de las personas.

## RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en tres dimensiones: a) prácticas pedagógicas, b) materiales didácticos, y c) percepción de los estudiantes con respecto a los contenidos y temáticas abordadas en el curso. En la Figura 1 se presenta el resumen de resultados para las tres dimensiones.

### Dimensión prácticas pedagógicas

En la Figura 1 se observa que, si bien los estudiantes apreciaban las estrategias pedagógicas desplegadas al inicio del curso, hacia el final aumenta la valoración de todos los indicadores. Especialmente notorio es el aumento de la metodología teórico-práctica usada en clase facilita el aprendizaje, la profesora da un tiempo adecuado para la discusión. Por lo tanto, el aula activa que considera actividades de danza para reforzar los aprendizajes y que estimula la conversación y debate sobre los temas presentados, resulta atractiva para las estudiantes de danza.

Los resultados cuantitativos coinciden con lo encontrado en los focusgroup de estudiantes. A modo de ejemplo, se presentan algunos de los testimonios:

*“Nosotros somos muy hiperactivos, a mí no me pueden tener dos horas mirando y escuchando. En esta clase, aunque no amo la historia, jamás me he quedado dormida, porque la conversación que se hacía en el curso nos obligaba a estar siempre activos y yo así aprendo”.*

*“Las opiniones que se van dando en los debates que uno tiene en clases quedan en la mente, muchas veces me he quedado con palabras de mis compañeros porque son cosas que me repercuten, me hacen clic y me ayudan a estudiar y a comprender”.*

*“Es una buena combinación de metodologías porque nos entrega la posibilidad de que todos podamos entender la materia que estamos viendo de diferentes maneras”.*

### Dimensión materiales didácticos

En relación con los materiales didácticos de apoyo—videos de danza; material bibliográfico y autobiografías de diversos coreógrafos—las encuestas muestran un incremento sustancial en la valoración del material específico aso-

ciado a investigaciones (se refieren a libros de autobiografías de artistas y entrevistas a coreógrafos), situación que se relaciona con la sensación de logro de las jóvenes al realizar trabajos autónomos (ver Figura 1).

Llama la atención que en la Figura 1 baja el indicador que mide si el material bibliográfico ha permitido profundizar los contenidos de la clase. Un análisis más específico muestra que esto se debe a diferencias de apreciación entre ambos grupos. En el grupo 2C disminuye la valoración mientras en el 2D aumenta la valoración de este indicador<sup>3</sup>. Esta situación podría explicarse debido a que en el curso 2C hubo una reflexión profunda en clase sobre la carencia de investigación en danza y a la ausencia de material bibliográfico en español. Esta visión se vio reforzada cuando los

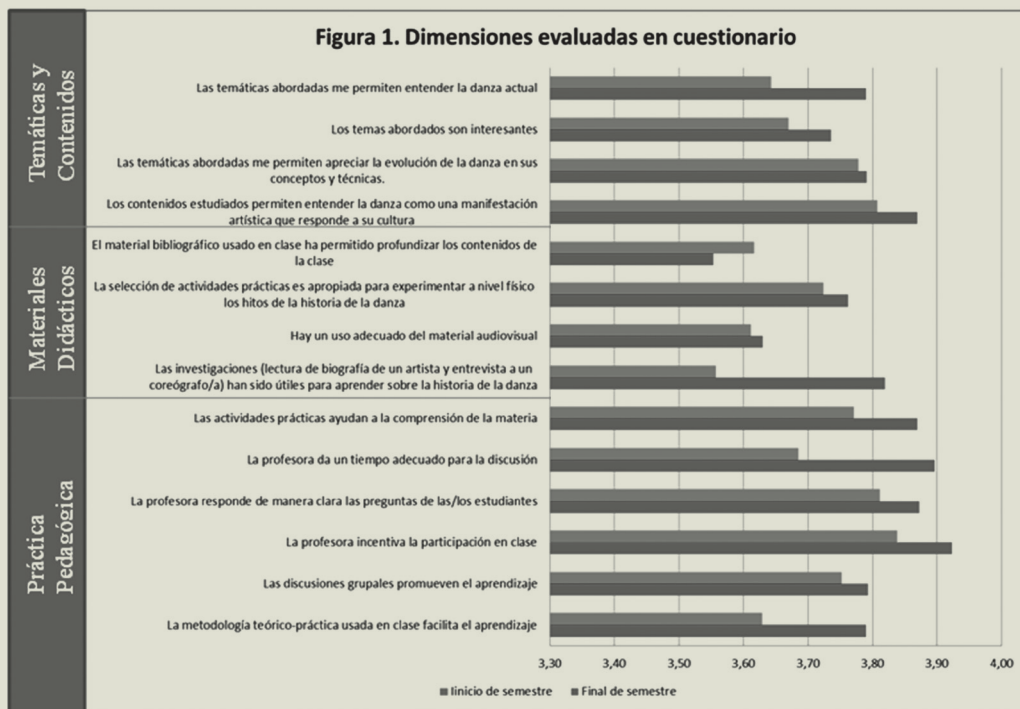


Figura N°1. Dimensiones evaluadas en cuestionario

3. Estos datos no se muestran por falta de espacio, pero están disponibles contactando a la autora.

estudiantes quisieron profundizar sus investigaciones y no tenían material, situación que sortearon entrevistando a personajes relevantes de la danza nacional. Por este motivo, fue interesante que los estudiantes concluyeran que sus investigaciones estaban haciendo un aporte significativo a la documentación de la danza nacional. Al respecto una de las jóvenes decía: *“nosotros estamos creando bases de datos”*; y otra mencionó: *“es mucho lo que falta y nosotros lo podríamos escribir”*.

En los focusgroup las estudiantes manifiestan que se sienten muy satisfechas con el trabajo realizado y dan cuenta de un cambio importante de motivación extrínseca a motivación intrínseca. El testimonio a continuación nos muestra ese cambio:

*“Hacer la investigación me ayudó a crecer [...] En un momento me preocupé más de encontrar la información que de la nota, o sea, hagamos el trabajo como corresponde [...] la verdad sí era latero<sup>4</sup>, a veces no queríamos seguir hablando y estábamos cansadas de revisar libros en la biblioteca, pero igual ayudó caleta<sup>5</sup>. Y creo que me va a servir incluso para otros ramos que no sean de danza”*.

### Dimensión temáticas y contenidos

Las estudiantes aumentaron su valoración de las temáticas y contenidos del curso a lo largo del semestre. Esto es particularmente relevante en relación a la comprensión de la danza como manifestación artística vinculada con la cultura y a la comprensión de la danza actual (ver Figura 1).

Los resultados de los focusgroup apoyan estos hallazgos, lo que se aprecia en los siguientes tres testimonios:

*“No sé si les pasa, que cuando les preguntan que estudian uno se acuerda de historia y puede responder. [...] ha sido importante para defenderse frente a la gente que no sabe de este arte”*.

*“Me pasaba que no estudiaba mucho pero al salir de clase con mis compañeros seguíamos conversando y lo aprendido aquí nos servía para resolver temas que incluso no tenían mucho que ver con la materia. Se generaba un ambiente de pensamiento crítico”*.

*“Yo me di cuenta que nos pusimos ñoños<sup>6</sup> cuando las tallas<sup>7</sup> eran con respecto a historia de la danza”*.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio comprensivo de los dispositivos pedagógicos desarrollados en el curso Historia de la Danza de la carrera de Danza y Coreografía de la Universidad UNIACC aportó información que permite reflexionar en varias dimensiones: 1) prácticas pedagógicas, 2) materiales didácticos, y 3) temáticas y contenidos.

Con respecto a las prácticas pedagógicas puede decir que, a la luz de esta investigación, el aula activa muestra ser una excelente herramienta para trabajar con estudiantes de la carrera de Danza y Coreografía, debido a que permite incorporar metodologías variadas. El estudio de los dispositivos pedagógicos que proponen el uso de una metodología teórico-práctica ha aportado información preliminar que permite afirmar que la actividad dancística creativa, asociada a la reflexión teórica es un detonante importante para asegurar el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes teóricos y, de acuerdo a su percepción, les ayuda a mejorar la comprensión de los contenidos. Pero el mayor descubrimiento dice

4. Expresión coloquial que indica aburrimiento.

5. Expresión coloquial con la que la estudiante quiere decir que la actividad le ayudó mucho.

6. Término coloquial con el que la estudiante se refiere a una persona estudiosa

7. Palabra coloquial que en contexto chileno hace referencia a las bromas o chistes.

relación con el valor que otorgan los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico como producto de la reflexión estética asociada al contexto-sociocultural, destacando las conversaciones y discusiones, ya que participar de las mismas y escuchar las opiniones de sus compañeras les ayudaba a entender mejor y a aclarar sus ideas.

Por otro lado, las orientaciones de la educación estética amplían los espacios de reflexión y fomentan la discusión, facilitando que el artista de danza enriquezca su trabajo al poder reflexionar con respecto a los sistemas simbólicos que utiliza.

En segundo lugar, las estudiantes valoraron especialmente el uso de material didáctico para el desarrollo de sus trabajos de investigación, logrando desarrollar sus actividades de manera más autónoma y mejorando notablemente su autoestima y sensación de logro con respecto a sus competencias para elaborar trabajos teóricos. Tomaron consciencia acerca de la escasez de material bibliográfico y de la importancia de generar mayor investigación sobre la danza chilena.

En tercer lugar, es importante destacar que la valoración de los estudiantes con respecto a las temáticas y contenidos abordados en clase aumentó, porque les permitió tener argumentos para defender su opción de estudiar danza de manera profesional, validándose frente a sus familiares y amigos. Por otro lado, ayuda a elaborar un discurso estético contextualizado y con una mirada histórica al momento de justificar sus creaciones coreográficas.

para un mejor seguimiento a los estudiantes que presentan mayores dificultades.

Finalmente, la investigación aporta información preliminar que permite sustentar el uso de la metodología teórico-práctica como una forma de mejorar los procesos de motivación, atención y participación en estudiantes de una carrera profesional de danza. Se requiere seguir profundizando en el tema para lograr conclusiones más robustas.

Quisiera concluir con una cita de uno de los protagonistas de este estudio que da cuenta del desarrollo del pensamiento crítico:

*“Ahora entiendo la verdadera intención de un ramo teórico en la carrera de danza. Es importante aprender la historia para saber quiénes somos y entender nuestra identidad como país. A veces uno se califica en función de las piruetas y el grand battement que puede hacer, pero eso no es lo más importante, pues nuestra identidad es diferente, nosotros no partimos del ballet y debemos ser fieles a eso. Yo soy chileno y por eso bailo así y después vienen las otras versiones que también enriquecen la danza”.*

Personalmente, la investigación acción me obligó a revisar mis prácticas, a hacer los ajustes necesarios para, en el caso específico de este curso, mejorar procedimientos de participación, dosificar los contenidos de cada unidad y, especialmente, generar estrategias

---

## Referencias

- Aróstegui, J. (2012). *“El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo”*. Educação. Revista do Centro de Educação N°37 (enero-abril). En: link Revisado en octubre de 2017.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson Editores.
- Barba, E. (2009). *El Secreto del Actor*. México: Editorial ESCENOLOGÍA.
- Bermeosolo, J. (2015). *Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. 2° Edición. México D. F.: Editorial ALFAOMEGA.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004) *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Burky, S. & Naranjo, J. (2007). *La Danza en el Sistema Educativo Chileno: propuestas para la creación de la política pública en danza*. Documento de trabajo del Área de Danza del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas* (2° Ed.) España: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2010). *Política de Fomento a la Danza 2010-2015*. Chile En: [http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica\\_danza.pdf](http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_danza.pdf). Recuperado en diciembre de 2016
- Dalcroze, J. (2017). *Rítmica y Creación. Gesto, movimiento y forma*. España: Editorial La Pajarita de Papel.
- Errázuriz, L. (2001) *“La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno”*. Documento presentado en el encuentro regional de expertos en educación artística de UNESCO en Brasil En:<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf>. Recuperado en diciembre de 2016.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- González, L. (2009) *“La Significación De Vygotsky Para La Consideración De Lo Afectivo En La Educación: Las Bases Para La Cuestión De La Subjetividad”*. Revista Electrónica *“Actualidades Investigativas en Educación”*. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>. Revisado en octubre de 2017.
- Howard G. (2001). *Estructuras de la Mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Howard G. (2005). *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona: PAIDOS Ibérica.
- Laban, R. (1994). *Danza Educativa Moderna*. España: Paidós Ibérica.
- Marzano, R. y Pickering, D. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. US: Marzano Research Laboratory.
- MINEDUC (2001). *Artes Visuales*. Programa de Estudios Tercero Medio Chile.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sepúlveda, F. (1996) *“Estética: Educación de los Sentidos y Sentido de la Educación”*. Aisthesis Revista Chilena de Investigaciones Estéticas - N°29. Instituto de Estética, PUC. Santiago de Chile.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. (1930). *La Imaginación y El Arte En La Infancia*. Madrid: Akal (1982).

# Danza en la Educación Artes Escénicas para Primera Infancia, Juego, Imitación y Reflexión

Layla Raña, Directora Compañía Aranwa

En Latinoamérica se dio una sinergia muy especial donde la mayoría de los países, influenciados por diferentes corrientes de Europa, sobre todo de España, comenzamos a investigar en esta área hace tan solo ocho años. El año 2000 en Brasil con *“La casa Inicierta”* y *“Sobrevento”*. El 2010 en Chile comenzamos tres compañías estrenando con solo meses de diferencia: *“Amnia Teatro”*, *“Teatro de Ocasión”* y nosotros *“Compañía Aranwa”*. Si bien en Argentina ya estaba Gabriela Hillar hace años, aunque sin mayor revuelo, no es sino hasta el 2013 que logra establecer su festival internacional FITBA donde invita a compañías pioneras en sus países, permitiendo la generación de redes, además de impulsar nuevas compañías argentinas. En paralelo, el 2012 nace *“Teatro al Vacío”* en México, la compañía *“Teatro para bebés de Uruguay”* y, en Colombia, la tercera versión del festival Candelero que ya no existe. El 2014, en Ecuador la compañía Círculo de Artes Escénicas, y en Perú Els Vandels impulsa el teatro para bebés junto con el Teatro la Plaza, invitando a diferentes directoras a crear para los primeros años.

Siempre digo que dedicarse a las artes escénicas para la infancia y juventud es un acto político, es visualizar la sociedad donde queremos vivir e intentar generar algún tipo de cambio desde sus bases, es resistencia, resiliencia y perseverancia. Es respetar sus derechos establecidos en la convención de derechos

del niño como *“Aprender todo aquello que desarrolle al máximo nuestra personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales”*, y *“Participar activamente en la vida cultural de nuestra comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión”*.

Los artistas que nos dedicamos a este segmento no lo hacemos porque no tenemos nada que hacer, sino porque consideramos que los niños deben ocupar el lugar que les corresponde en nuestras sociedades. En Chile crear para primera infancia hubiera sido imposible veinte años atrás. Recién a partir del año 2000 se logran escenarios sociales que permiten avanzar en este camino. Surgen importantes compañías como La Troppa, La Patogallina y La Trompeta, entre otras, que, si bien no eran para niños, con su estética cautivó a niños, grandes y artistas, llevándolos a visualizar que el teatro para la familia se puede realizar de otra forma. También surgen espacios de exhibición, fundamentales para lograr el desarrollo de las artes escénicas para la infancia y juventud, como el Centro de Extensión UC, el Teatro el Árbol, Teatro Los Dominicos, FAMFEST, Teatro Mori, Te Veo Assitej, y Festival de Ocasión. El 2011 por primera vez se promulga una ley específica con respecto a la educación de calidad parvularia; el 2013 se establece la obligatoriedad y gratuidad para los niños desde los 5 años, que corresponde

a kínder; y el 2014 se crea el Consejo Nacional de la Infancia y el Observatorio Nacional de la Niñez y Adolescencia. El 2015 se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, y la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) realiza por primera vez una capacitación de sus educadoras y recurre a las compañías dedicadas a las artes escénicas para la primera infancia. Estos factores y otros abren la posibilidad para que surjan las artes escénicas enfocadas en los párvulos, algo inexistente antes del 2010 en Chile; en cambio en Europa existe al menos hace treinta años.

¡Los niños son corporalidad! Mi hija tiene 10 meses y a las 7am me despierta así: “*ma ma ma*”. Yo le pregunto: ¿qué pasa, amor? Y ella mueve todo su cuerpo como una mini jalea, ¿quieres bailar? A ella se le iluminan los ojos, sonrisa gigante, mueve los brazos y me dice: ¡YA!

Hablaré desde mi experiencia e investigación como actriz dedicada a las artes escénicas para primera infancia. Y ahora como madre. Cuando el 2007 vi por primera vez la obra del director noruego Karstain Soli para niños de tres meses a tres años, no podía creer lo que generaba en ellos. Estímulos que con mi mirada parecían casi básicos, para ellos, que están descubriendo, relacionando, completando, conformando su nuevo mundo, no despegaban ni un segundo sus sentidos de lo que vi-

venciaban e incluso algunos se aventuraban a reaccionar espontáneamente hasta a gatear, cosa que no hacían aún en sus casas. Los vi y comprendí lo que plantea Varela con el concepto de “*cuerpo presente*”, haciendo sinapsis y creando puentes inquebrantables. Donde la reflexión deja de ser una actividad abstracta y es una reflexión corpórea y abierta. Uniendo cuerpo y mente, siendo el estímulo una experiencia en sí misma que movilizará el cuerpo, la mente y la emocionalidad del niño. Cuando hablamos de primera infancia nos referimos a la etapa entre el nacimiento y los seis años. En esta, el niño forma su pensamiento, no solo cognitivo, sino su pensamiento profundo e inconsciente a partir de la motricidad. Este período es esencial para la constitución de su personalidad y el desarrollo de sus potencialidades. La pediatra Emmie Pickler defiende que los niños aprenden por sí mismos a sentarse, ponerse de pie, caminar, etc. El niño puede moverse en libertad, lo que hace con prudencia, seguridad y soltura corporal. La actividad autónoma representa una parte importante de sus vidas.

Bernard Acoutier, creador de la práctica psicomotriz, plantea que es una “*etapa somatopsíquica que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión del psiquismo... La Práctica Psicomotriz*”

*acompaña al niño en un itinerario de maduración psicológica que va del placer de actuar al placer de pensar*". También dice H.Wallon: *"nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo"*. O como Malaguzzi, conocido por ser el creador de la pedagogía Reggio Emilia, que plantea al niño como un ser competente, creativo y dotado de cien lenguajes al nacer, siendo el mundo de los niños ilimitado y, si hay un límite, se encuentra en la persona que mira al niño, no en el niño.

El juego es el medio natural de aprendizaje del niño. Karl Groos plantea que el juego es el preejercicio de funciones necesarias para la vida adulta. Él estableció el precepto de *"el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo"*; define que la naturaleza del juego es bilógico e intuitivo y que prepara al niño para desarrollar sus actividades en la etapa de adulto.

Pero no solo un juego individual, sino también en colectivo, en su contexto social, donde, como plantea Vigotsky, se genera la *"zona de desarrollo próximo"* (ZDP). El concepto de la ZDP se basa en la correspondencia entre habilidades existentes del niño y su potencial, donde consigue aprender a través de la guía o soporte que le puede facilitar un adulto o un par más competente. Por lo mismo, el mediador o intérprete tiene un trabajo fundamental en la elección y juego, cociente de la entrega

de los estímulos que serán recibidos e imitados, no solo por interés del espectador, sino también por factores bilógicos como las neuronas espejo.

Es sobre estas bases que descubrí que trabajar para los niños a través del cuerpo es intrínsecamente desarrollo; por lo tanto, educación. Y como plantea Merleau-Ponty, *"Toda técnica es técnica del cuerpo"*. Por lo mismo la calidad de la investigación y los dispositivos escénicos no deben ser "pedagógicos" si no, se simplifica la acción y las capacidades del niño. Si bien se deben tener en mente, para crear, sus etapas del desarrollo, el ser consciente de esto y sus necesidades genera un desafío mayor para poder impulsarlos a ellos como espectadores a nuevas imágenes, sensaciones, corporalidades y musicalidad. Para los más pequeños que van en camino de conformar el imaginario y muchas veces no relacionan conceptos o palabras con imágenes, el mundo que se les muestre será alucinante y estimulador, teniendo en cuenta que ya a los diez meses, si han tenido la suerte de ser estimulados con frecuencia, tienen una mayor comprensión del mundo de lo que el adulto se imaginaría. En esta etapa es posible desafiar al niño mostrando nuevas posibilidades corporales, sonoras y de funcionamiento relacional entre las personas, el espacio-tiempo y los objetos. Para los niños que ya manejan lenguaje verbal y ciertos conceptos, se les hará más fácil identificarlos, comprender una



posible historia, hilar una reflexión intelectual desde lo corporal y visual. Aquí el intérprete podrá ponerlos en un mayor riesgo intentando mantenerlos siempre en el lugar de la duda (¿qué es eso? ¿Qué está haciendo? ¿Por qué lo hace? Si él lo hace, yo también puedo, potenciando la movilización hacia la imitación y recepción de un estímulo), por lo que es fundamental no apegarse a la literalidad de las imágenes y conceptos. Una vez que el niño comprende el estímulo y lo instala en su imaginario como patrón, deja de ser interesante y movilizador, perdiendo la posibilidad de mantener al espectador en ese limbo magia-realidad donde será la audiencia quien complete y dé sentido, con su propio imaginario y con sus respuestas, al juego expuesto frente a ellos.

Por lo mismo, la base del trabajo de Aranwa es el juego, la corporalidad, lo relacional, el objeto, el espacio y la musicalidad tanto sonora como corporal. Así se enfatiza el juego como realidad presente movilizadora. O sea, el cuerpo del intérprete es consciente de lo que posiblemente proyecta, pero él está enfocado en potenciar el juego para lograr generar los estímulos que movilizarán al niño en su emocionalidad, cuerpo y mente, sin perder la conexión con el público, ya que si esto sucede se desconecta y pierde interés en lo que observa y vivencia. El intérprete es un facilitador de una experiencia. Al finalizar las obras de Aranwa se abre el espacio escénico y se invita al público a experimentar el juego

libre. Este es transformado en un espacio apto para la interacción social y corporal. Por lo mismo, a pesar que sabemos que el rango etario entre seis meses y seis años es un mundo de diferencia, este espacio brindará un lugar protegido, estimulador y de autorregulación entre los niños. En esta instancia final muchas veces los niños juegan a lo que vieron que los intérpretes hacían, ahí la imitación; también conversan y comentan conclusiones, verbalizando sus reflexiones: otras veces experimentan sus propios juegos. En este espacio el intérprete es un facilitador del juego social, ojalá sin mayor intervención por parte de él, pero sí estando al servicio del juego que propone el niño, si es que este busca al intérprete. En el caso que asistan familias, como los más pequeños no pueden ir solos al teatro, ya el hecho de ver la obra con el niño sobre el regazo o vivenciar de cerca con él la experiencia, es un momento fundamental para fortalecer lazos y apego, y la instancia final será un descubrimiento de juego familiar. Aranwa busca mantener a su audiencia en un movimiento interno constante (que algo le pase) esto se reflejará en movimientos externos (gritos, sonidos, movimiento de alguna parte del cuerpo, miradas...etc.), ojalá con pequeños desafíos corporales y musicales. Donde el intérprete está en un pentágono relacional: cuerpo, música, espacio, objeto, audiencia, y la audiencia en un cuadrado: yo, acompañante, espacio escénico y resto de la audiencia. Es un desafío multifocal de cuerpo

presente tanto para el intérprete como para la audiencia; donde se parte del juego para imitar/aprender/descubrir y luego reflexionar sobre lo ocurrido o lo descubierto. Y el espacio escénico, cualquiera que se plantee, es relacional y vinculante.

Después de las funciones se nos han acercado padres comentándonos que sus hijos no se atrevían a trepar los juegos en una plaza, y acá lo hacían felices y superando sus miedos. También una madre, después de ver *En Bañador* tres veces, nos contó que su hijo que aborrecía el agua ahora se baña y juega feliz. Algunos se levantan al otro día imitando los pasos que vieron, cantando las canciones o imitando sonidos que escucharon. También nos han contado que varios niños luego de ver las obras comienzan a soltar mayor cantidad de sonidos que antes de verlas, incluso un niño como de seis años en *Visviri*, que no hablaba hace un año, luego de ver *"Floresta"* volvió a hablar con sus pares y profesores. Por ahora ha sido una opción no utilizar texto dentro de las obras, así estimulamos el len-

guaje y la creatividad a través de la onomatopeya. Para los más pequeños ayudará a trabajar la musculatura necesaria para comenzar a hablar, para los que ya hablaban les permitirá desplegar su creatividad ya que no se establecen realidades cerradas a través del lenguaje hablado.

El mundo del niño pasa por el cuerpo y su relación de este con el entorno. El del adulto también, solo que se bloquea, olvida o delimita conceptualmente. Manejar el cuerpo no es solo bailar, es *"manejarse"*, es innegable que bailar ayuda a fortalecer la percepción corporal, espacial y relacional, lo que ayuda a tener una mejor autopercepción, por lo tanto un mejor *"manejo"* general en la vida.





danza



aedid



Cooperación  
Española  
CULTURA / SANTIAGO DE CHILE

Departamento de Danza Universidad de Chile, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de Universidad de Chile,  
Revista A.dnz y Centro Cultural de España