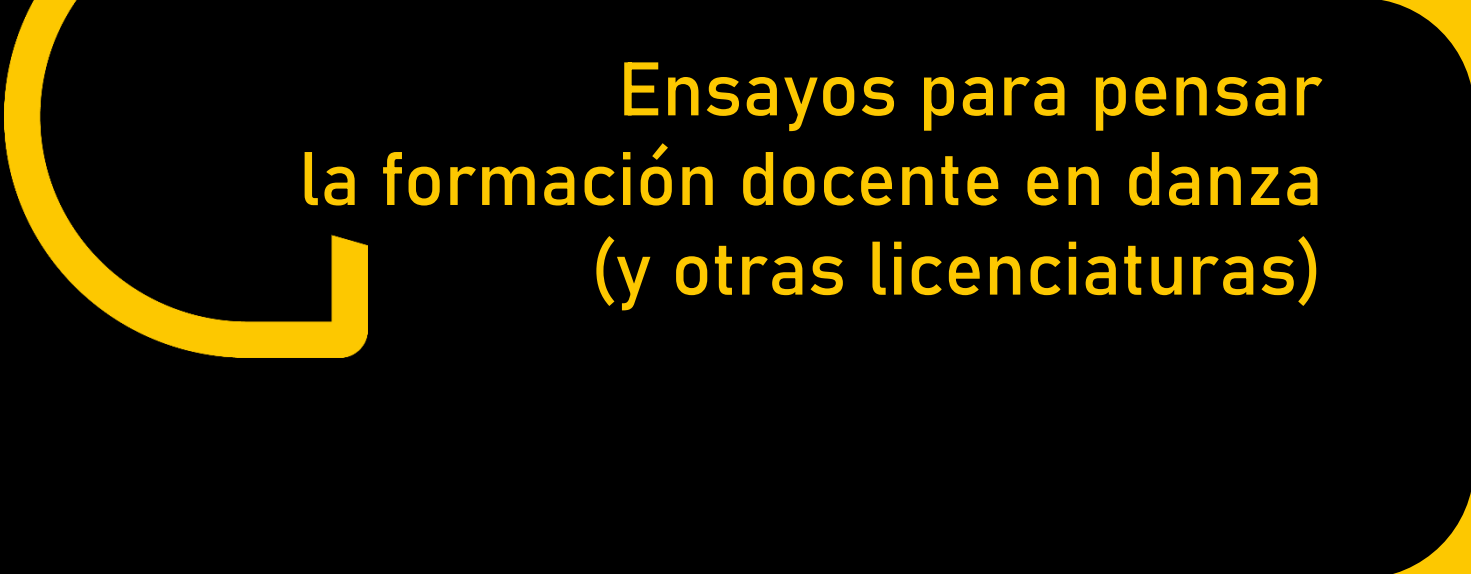




revista  
brasileira  
de estudos  
em **dança**



Ensayos para pensar  
la formación docente en danza  
(y otras licenciaturas)

Fernanda de Souza Almeida

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Ensayos para pensar la formación docente en danza (y otras licenciaturas). **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 308-334, 2023.



## ***RESUMEN***

El presente texto pretende compartir los resultados de algunas reflexiones derivadas de comentarios y preguntas recurrentes de las/os profesoras/es de Danza en momento de formación inicial y/o continua con las/os cuales la autora se relacionó profesionalmente en los diversos espacios educativos en los que se desempeñó a lo largo de los años. Con las características de un ensayo, la propuesta del texto es abordar aspectos más generales, dilemas y controversias sobre la enseñanza, agrupados en 8 categorías, escritos en formato de pregunta. Sin el objetivo de señalar respuestas terminadas y cerradas, se enumeraron algunas consideraciones a partir de experiencias contextualizadas, en diálogo con autoras/es específicas/os, con el fin de favorecer debates más abiertos y amplios sobre entendimientos y desacuerdos en torno a la profesión docente, especialmente en el campo de la Danza en la Educación Básica, con potencial de expansión a otras licenciaturas/profesorados.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente; práctica educativa; Danza.

# Ensayos para pensar la formación docente en danza (y otras licenciaturas)

Fernanda de Souza Almeida (UFG)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Profesora de la Licenciatura en Danza de la Universidad Federal de Goiás (FEFD/UFG). Integrante del grupo de estudios “Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas infantis”, liderado por la Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia Dias Prado (FEUSP). Coordinadora del proyecto de investigación, extensión y formación nombrado “Dançarelando” (<https://www.instagram.com/dancarelando/> <https://www.youtube.com/channel/UCVZMunkrYXRgRsGHMXuYAFw>). Autora de los libros “Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil (2016)”, “Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças (2018)” y “Dançarelando: arte, educação e infância (2022)”. Maestra en Artes por el Instituto de Artes de la UNESP (SP) y doctorante en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo (FEUSP). Actúa sobre los ejes temáticos: danza, educación, infancias, formación docente y metodologías de enseñanza e investigación.

## Aperturas para la reflexión

Después de haber recorrido un largo camino como docente en escuelas brasileñas y como profesora de la Educación Superior pública y privada, actuando en cursos de extensión, pregrados y especializaciones; de haber participado en eventos académicos, grupos de investigación; de trabajar con el desarrollo y publicación de investigaciones, acciones en proyectos de extensión y educación continua, coordinación de grupos de estudio; de haber hecho ponencias en congresos, conversatorios y talleres, tanto a nivel nacional como internacional; muchas dudas, inquietudes, frustraciones, desafíos, temores, alegrías y diversos comentarios en torno de la profesión maestra fueran intercambiados.

Al analizar y reflexionar sobre la recurrencia de algunos de esos comentarios, surgió la intención de compartir algunos de ellos, en este texto, con los cuales después de ser sistematizados fueron agrupados en ocho categorías organizadas en forma de preguntas, a saber: 1) ¿Cómo mantener la pasión por educar y cómo mantener el coraje para seguir resistiendo frente a las adversidades de la docencia? 2) ¿Cómo mantener la frescura de la novedad, la vitalidad y el coraje de intentar, arriesgar y atreverse en la profesión? 3) ¿Cómo alimentar la imaginación y la llama de la curiosidad? 4) ¿Cómo renovar la formación y comprometerse con el aprendizaje permanente? 5) ¿Cómo elaborar planificaciones, planes y rutas más flexibles sin perder la intencionalidad docente? 6) ¿Cómo lidiar, en la escuela, con las producciones y saberes artísticos y creativos que habitualmente se sitúan en los márgenes de la sociedad, como los de la “calle”, de los grandes medios de comunicación, los saberes ancestrales, originarios, de los indígenas, africanos, afrodescendientes, mestizos y otros? 7) ¿Cómo trabajar el arte/danza de forma innovadora y ampliada en las fechas conmemorativas, fiestas escolares y con las temáticas solicitadas por la dirección de las instituciones educativas? Y por último, 8) ¿Cómo valorar y creer en la fuerza del individuo, de los pequeños pasos y de las acciones sencillas para enmarcar la diferencia en el camino de las/os estudiantes?

Con trazos de ensayo académico, este texto se propone materializar el resultado de algunas reflexiones a partir de las preguntas enumeradas en el párrafo anterior. Para tal tarea, fue abordados aspectos más generales, dilemas y controversias sobre la docencia, sin ánimo de orientar respuestas definitivas y cerradas, sino más bien, de presentar algunas consideraciones a fin de favorecer debates más abiertos sobre entendimientos y malentendidos en torno a la profesión docente, especialmente en el campo de la Danza en la Educación Básica, con potencial para expandirse a otras licenciaturas. Las reflexiones que aquí se presentan se apoyan en el abordaje senti-pensante del sociólogo e investigador colombiano Fals Borba (2009); es decir, del saber atravesado por el corazón en un pensar que no existe sin sentirlo y un sentir que no existe sin pensar y se permite AFECTAR.

El concepto de sentipensante proviene de los pueblos ribereños con los que Fals Borba (2009) entró en contacto a lo largo de sus investigaciones, es lo cual me inspiro para reflexionar y trazar paralelismos con la acción docente escolar.

Como militante de la profesión, pienso y siento que las/os docentes son seres senti-pensantes, pues saben resistir a los reveses de la vida, a las adversidades que se presentan como barreras en el campo de la educación y de las políticas públicas; saben resistir ante los enfrentamientos con estudiantes, compañeros de trabajo, impedimentos gubernamentales, contratiempos con la gestión, impases con la comunidad, familias y tutoras/es. Las/os maestras/os son personas que saben superar las dificultades; que sufren, pero disfrutan de satisfacciones; que llegan al agotamiento, pero viven con esperanza; que lidian con el desánimo, pero se alegran con los logros. Esperanzados de su carrera, son capaces de alinear el pensar con el sentir, que piensan sintiendo y sienten pensando. En esa dirección, surge la primera pregunta: ¿cómo sostener esta motivación, compromiso y coraje para seguir resistiendo?

## Ensayo 1: Sobre la pasión por educar

Hay una chica, hay una traviesa  
Viviendo siempre en mi corazón  
Cada vez que la adulta tiembla viene a tomarme la mano  
Hay un pasado en mi presente  
El sol muy caliente en mi patio trasero  
Cada vez que la bruja me persigue, la niña toma mi mano  
Y cuéntame de cosas bonitas que yo creo  
que no dejarán de existir  
Amistad, palabra, respeto, carácter, bondad, alegría y amor.  
(Traducción y adaptación de la canción “Bola de Meia, Bola de Gude” de  
Milton Nascimento, 1988)<sup>2</sup>

Al ser consultada sobre cómo mantener y/o renovar la pasión por educar y cómo mantener el coraje para seguir resistiendo ante los obstáculos de la profesión, mi niña interior [y exterior] echó mano de mi pasado con la intención de recordar quién soy en el presente. O más bien, quién estoy en el presente, y lo hice antes de que mi adulta se agarrarse de teorías y explicaciones racionales. Sin embargo, primero, declaro que, en particular, elijo llamarme maestra y no educadora, porque educar, todas las personas, de una manera u otra, educan. No obstante, la docencia es una profesión y como tal, necesita de formación y de un estudio específico para manejar estrategias, metodologías, contenidos, objetivos, didáctica, entre otros conocimientos inherentes a la profesión de educar con miradas a socializar el patrimonio social, cultural e histórico de la humanidad.

También aprovecho para revelar que esta chica no sólo viene a echarme la mano cuando los múltiples fantasmas de la rutina adulta me asustan, sino que está a mi lado en cada momento de mi vida. Una niña traviesa y llena de energía, que siente curiosidad por la vida, que es una “novedadera”.

En la infancia, durante el período de vacaciones, esta niña miraba a su tía, una maestra que trabajaba en una escuela pública de un pueblo ubicado en un departamento brasileño nombrado Minas Gerais. Tía Ana siempre estaba dedicada a preparar materiales de clase, a leer libros inspiradores y a enseñar a sus hijos. A medida que la niña crecía, comenzó a husmear en la biblioteca de su tía y a preguntar sobre su profesión. Aprendemos

---

<sup>2</sup> Nuestra traducción.

más con los ejemplos que con las palabras; ¿correcto? Por ende, busco nutrir constantemente mi pasión por la enseñanza, e intento ser un ejemplo real y verdadero para las/os estudiantes universitarias/os. Sobre todo porque entreno a profesoras/es.

¿Y no será que por una oportunidad de trabajo, la niña se hizo maestra? Al principio se mostró reticente, pero poco a poco fue (re) descubriéndose en este lugar a través de la lectura, del estudio constante, de intercambios diversos y mucha de escucha.

La pasión por la educación que comenzó cuando observé a mi tía está íntimamente relacionada con yo-niña que es libre y que trata de escapar de los patrones de la sociedad adulta de ser e interactuar. Mantenerla así, suelta me permite mirar la vida con ojos de encanto y a buscar aprendizajes en todas las situaciones, incluso en la diversidad y adversidad. Es una chica que hace que me guste la sencillez, disfrutar del olor a café y seguir experimentando, probando, arriesgándome, equivocándome y comenzando cuantas veces sea necesario, con cada proyecto, cada propuesta educativa y cada nuevo camino docente. Es ella quien no me deja rendirme, quien me hace creer, persistir, resistir y mantener la pasión por educar.

Junto al entusiasmo por trabajar, compartir y conocer, con el objetivo de contribuir a una educación brasileña (quizás sudamericana) de mejor calidad, hay mucha conciencia y astucia. Conozco la magnitud de los desafíos que implica la profesión, sé que el trabajo es duro, poco valorado social y económicamente y que resistir al sistema es agotador. También agrego que soy consciente de que los cambios se dan a largo plazo, pero es necesario plantar y sembrar para que las generaciones futuras puedan comenzar la cosecha. Puede llevar tiempo, ¡pero hay que empezar!

Al respecto, Santos (2018) reflexiona que, para pensar el futuro, es necesaria una dosis de utopía.

Y por utopía entiendo la exploración, a través de la imaginación, de nuevas posibilidades humanas y de nuevas formas de voluntad, y la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que ya existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor porque vale la pena luchar y por el cual la humanidad tiene derecho (SOUZA SANTOS, 2018, p. 73).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Nuestra traducción.

Las/os docentes tienen derecho a condiciones de trabajo dignas, a ser valorados y respetados, así como las/os jóvenes tienen derecho a acceder a los más diversos lenguajes artísticos, expresivos, numéricos y científicos; derecho a un conocimiento de calidad y a acceder el patrimonio cultural de la humanidad, de manera sensible, creativa y profunda. En mi opinión, ¡vale la pena luchar por esto!

Según Lewis Carroll (1998), en su famoso libro Alicia en el País de las Maravillas:

Alicia: - Sombrero, ¿crees que estoy loca?

Sombrero: - ¡Loca, loca! Pero le cuento un secreto: las mejores personas son (CARROLL, 1998, p.28).<sup>4</sup>

Siguiendo a Souza Santos (2018), lo nuevo germina a partir de partes que ya existen. Lo nuevo se constituye parcialmente a partir de reacomodos y otras costuras, de ahí la necesidad de intercambiar, compartir e intercambiar conocimientos para nutrirse, fortalecerse e inspirarse en experiencias previas de estudiantes, docentes, investigadores y gestores. Este aspecto revela que, para imaginar lo nuevo, es necesario un conocimiento profundo de la realidad para que las proposiciones e intenciones de cambios puedan ser más efectivas, permitiendo así avanzar en el estado de pura elucubración.

Además, la lucha por una educación de mejor calidad parte del supuesto planteado por Gallo (2008) de que todo proceso educativo es un encuentro de singularidades, en el que existen los buenos encuentros que amplían nuestra capacidad de pensar y actuar, y los malos encuentros, que disminuyen esta potencia. Con eso surge una pregunta: ¿qué encuentros queremos proponer para (o entre) las/os niños y el saber?

En este sentido, me conmovió un discurso pronunciado metafóricamente por el Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (2017) sobre la escuela siendo una gran fiesta, a la que no todas/os fueron invitadas/os a participar. Precisamente para tratar de invitar a la mayor cantidad de personas a la escuela/universidad que cultivo y

---

<sup>4</sup> Nuestra traducción.



dejo fluir mi sincera pasión por educar, ya que realmente solo enseñas lo que es verdadero para ti.

## Ensayo 2: Sobre mantenerse fresco

Advirtió el Principito, en 1943, que a la gente grande le encantan los números. Cuando les contamos sobre un nuevo amigo, nunca buscan información que involucre lo esencial. No preguntan cómo suena su voz, qué juguetes prefiere, si colecciona algo. Sin embargo, quieren saber cuántos años tiene, cuántos hermanos tiene; cuánto gana su padre. Sólo así creen conocerlo (SAINT-EXUPÉRY, 2000).

Si le decimos a los mayores que vimos una bonita casa de ladrillos rosas con geranios en la ventana, nunca podrán formar una idea de la casa. Es necesario decir el valor de seiscientos mil monedas, porque sólo así mostrarán interés por la información y el diálogo. Entonces, si decimos que el Principito existió y que era encantador, que se reía y que quería una oveja, se encogerán de hombros y nos llamarán niños. Sin embargo, si decimos que el planeta del que procede es el asteroide B612, quedarán satisfechos y no se molestarán en hacer preguntas. La gente es así. Es necesario no desearles daño por esto. Los niños deben ser muy complacientes con las/os adultas/os (SAINT-EXUPÉRY, 2000). Mientras tanto, ¡a los que realmente entienden la vida no les importan los números!

No obstante, hay una realidad que preocupa: “todos los adultos fueron niños, pero pocos lo recuerdan” (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 48). Con eso, no se permiten vivir situaciones nuevas, interesantes, divertidas; no permiten ensuciarse, caerse, caminar bajo la lluvia, buscar otras rutas, curiosear, espiar e indagar, simplemente porque tales acciones escapan a los estándares sociales de ser, hacer y pensar como adultas/os, desviándose así de lo socialmente aceptable en cada etapa de la vida. Ante esto, ¿cómo mantener la frescura de la novedad, el encanto, la vitalidad de la alegría y la valentía de intentar, arriesgar y atreverse en la profesión?

Una respuesta que para las/os niños sería obvia, pero que se hace necesaria debatir, escribir y publicar, porque según el Principito, las/os adultas/os no entienden nada por sí mismas/os, y a las/os chicas/os les cansa seguir explicándoles las cosas. Por eso, yo-adulta, y yo-niña, vamos a ofrecer explicaciones a las/os lectoras/es, para no aburrir más a las/os chicas/os.

Como se mencionó en el ensayo 1, cuando niña, era muy traviesa, pero al final de la escuela preparatoria comencé a ser ridiculizada por mis compañeras/os de clase. Por eso, al iniciar el camino universitario, decidí ponerla a dormir en el desván. Me volví infeliz y dejé de reconocirme, pero entendí que así debía vivir en el mundo de las/os adultas/os. Me volví seria y pensando que entonces muchas cosas eran tontas e infantiles.

Al respecto, Gutman (2011) al revisar varios estudios sobre la sonrisa, reveló que un tercio de las/os adultas/os suele sonreír entre 15 y 20 veces al día, mientras que el 14% sonríe menos de 5 veces. Se puede observar que se trata de una incidencia baja en comparación con las/os chicas/os que sonríen un promedio de 400 veces al día, muchas de las cuales se adornan con risas, gritos de entusiasmo, ojos brillantes y manifestación intensa con todo el cuerpo. La sonrisa es la expresión facial más fácil de reconocer, además de ser contagiosa, acercar a las personas y estar directamente relacionada con los niveles de bienestar (GUTMAN, 2011). Lamentablemente, disminuimos drásticamente nuestras risas. Corroboré esa declaración ya que no me permití sonreír por mucho tiempo.

Cuando comencé a trabajar con niñas/os, recurrí a estrategias lúdicas que involucraban juegos, cuentacuentos, situaciones de imaginación, rondas de juegos y canciones tradicionales infantiles como rutina de clase. Fuimos muchos personajes a lo largo de cada encuentro dancístico. Sin embargo, cabe señalar que todo fue planificado racionalmente a partir de teorías del desarrollo, juegos simbólicos inspirados en los estudios de Piaget (1975) y los juegos de rol de Vigostki (1999; 2004).

Procedí exactamente como una buena adulta, que desde lo alto de la torre del que todo lo sabe, decide los contenidos, elige las estrategias más adecuadas y elabora las experiencias educativas

a partir de las lecturas, los recuerdos de su propia infancia y lo que se concibe como lúdico y divertido, interesante para, sí.

Años después inicié un proyecto de Danza con niñas de 4 y 5 años en el que me enseñaron a no imitar a los personajes, sino a vivirlos en su esencia. Pasé por el portal de la transmutación, de la inmersión, de prestar el alma con presencia en cada acción realizada. Fue el inicio del rescate de yo-niña que, inicialmente ofreció resistencia, pero con insistencia y determinación asumió la su infancionalización (NOGUERA, 2019).

Decidí invertir en este proceso hasta que me topé con el concepto de infancionalización, que trata del acto de volver a nuestra edad temprana, no como una referencia para el desempeño profesional, sino como un intento de conexión con la ancestralidad, con la tradición, con lo que es lo más esencial y antiguo en nosotras/os, que es la infancia. Para Noguera (2019, p. 59) este “esfuerzo por mirar hacia atrás significa reconocer en el presente algo que aún permanece”. Más allá de ser la infancia una fase de la vida, también puede ser un sentimiento, una sensación, una forma de experimentar la realidad, de vivir, de estar inmerso en el momento presente, de construir conocimiento a través del cuestionamiento, de la curiosidad, ligereza, alegría, sensorialidad, movimiento e imaginación.

Que quede claro, tal propuesta no es una sugerencia para volver a ser niñas/os o convertirse en adultas/os infantilizadas/os. Hay una diferencia entre infantilización e infancionalización, en que la segunda es vista como un proceso que despierta el encantamiento con la vida y que apunta a la capacidad de estar aprendiendo (NOGUERA, 2019). La adultez, en cambio, es el proceso al que la sociedad capitalista nos somete que nos incapacita para pensar y actuar más allá del sentido común, y del patrón adulto de productividad (NOGUERA, 2019).

Por eso, estoy constantemente atenta a mi mirada, trato de llevar conciencia y sensación de presencia a mi andar por la calle, por ejemplo. Trato de sentir los olores, de percibir algo que aún no he visto. Observo cómo está mi cuerpo, mi postura y observo, principalmente, las bellezas que encuentro en el transcurso de la vida. Además trato de mantener la vitalidad del cuerpo para subir,

bajar, agacharme, trabajar, pasear, descubrir lugares con placer y tranquilidad. Aprendí de las/os niñas/os que mover el cuerpo trae buen humor. Así, me desafío diariamente a mantener la frescura, el color de la vida, despertando mi espíritu innovador y curioso permitiéndome experimentar, probar y arriesgar.

Noguera (2019) también señala que esta manera de vivir como adultas/os, responsables y trabajadores/as, sin embargo de manera infancionalizada, envuelve la posibilidad de lanzar miradas inaugurales sobre el mundo, encontrar nuevas respuestas y alternativas a preguntas arcaicas; de recuperar rutas poco frecuentadas al respecto de viejos problemas. En resumen, ¡es necesario no conformarse!

Tales características brindan una mayor aproximación en mi trabajo con las/os niñas/os. Conecto más fácilmente con ellas/os, pues se genera empatía y simpatía. Lo mismo sucede con las/os estudiantes en la Universidad, ya que hablo, escribo e investigo sobre la infancia. Al ser y hacer así, mi trabajo se vuelve real.

¡Sin embargo, el Principito me dijo que ninguna persona adulta entenderá jamás que eso es tan importante! Entonces, termino las reflexiones del ensayo 2 aquí. Quién sabe, tal vez, algún día, lo entiendas.

### Ensayo 3: Sobre curiosear e imaginar

En una hoja cualquiera  
yo dibujo un sol amarillo  
Y con cinco o seis líneas  
Es fácil hacer un castillo.  
Con el lápiz alrededor de la mano  
Y dame un guante  
Y si hago llover  
Con dos garabatos tengo un paraguas  
Si una gotita de tinta  
Cae sobre un papelito azul  
En un instante me imagino  
Una hermosa gaviota volando en el cielo  
Va volando  
Redondeando la inmensa curva, norte, sur  
me voy con ella de viaje a  
Hawái, Pekín o Estambul  
Pinto un velero blanco, navegando  
Es tanto cielo y mar en un beso azul  
Entre las nubes viene emergiendo  
Un hermoso avión rosa y púrpúreo.  
Todo el alrededor coloreando  
Con sus luces parpadeando  
Solo imagina y se va

Sereno yéndose  
y si queremos  
él aterrizará  
("Acuarela", Toquinho, 1983)<sup>5</sup>

¿Cuál es el límite de la imaginación? ¿La imaginación tiene un límite? La canción compuesta por el famoso cantante y poeta brasileño Toquinho nos cuenta cómo una cosa se transforma infinitamente en otra, activando la imaginación, si así lo deseamos.

Las/os niñas/os, por ejemplo, tienen una gran capacidad de imaginación y de transmutación del pensamiento. Según Benjamin (1984, 1985), una de las habilidades del pensamiento infantil es mezclar presente, pasado y futuro, asociar realidad e imaginario, transponer espacio-tiempo y cambiar lógicas estandarizadas. Es un potencial inagotable de invención, metamorfosis y ficción. Un proceso tan intenso para las/os niñas/os que al imaginar sus cuerpos asumen otras corporalidades, personificando objetos, animales y la naturaleza. Por tanto, si estamos o vamos a trabajar con niñas/os, nuestra imaginación debe ser un campo fértil, pues estaremos tratando con los verdaderos maestros del tema.

La capacidad de crear una imagen mental abstracta es la base de la creatividad. A su vez, la creatividad, según Gun (2021), es la aplicación práctica de la imaginación para resolver una situación de una forma que a la mayoría de las personas no se le habría ocurrido; es escapar de lo predecible. Y esta capacidad imaginativa ya nos atravesaba, en gran medida, de niñas/os, pero la fuimos sofocando y olvidando para encajar con los patrones sociales y en los arquetipos adultos. El uso de la imaginación entonces, es un proceso de reaprendizaje, de retomada (GUN, 2021); mientras tanto que se torna desafiante pues es necesario romper con arquitecturas mentales que fueron y son impuestas por el entorno social.

La imaginación y la creatividad no son un regalo, la cualidad de un artista o algo que sucede por casualidad. Son habilidades para ser entrenadas, renovadas y vigorizadas. Una de las posibilidades para despertar nuestra imaginación y creatividad es la acción de provocar el aparato perceptivo y permitirnos dejarnos

---

<sup>5</sup> Nuestra traducción.

encantar por lo nuevo, lo insólito y lo diferente. Es necesario abrir los canales sensoriales y promover conexiones entre ellos y el conocimiento al que accedemos a través de lecturas, intercambios y experiencias variadas.

Yo misma, después de liberar mi yo-niña, me volví más perspicaz, imaginativa y comencé a conectar mejor y de maneras más inusuales mis experiencias profesionales y personales con lecturas, poesías, letras de canciones, estudios, investigaciones y todo el campo del arte.

En estos senderos alimento mi capacidad de imaginación y creatividad.

#### **Ensayo 4: Sobre estar en constante formación**

Para abordar el tema de la formación continua del profesorado y la actitud de ponerse en constante aprendizaje, se convocará a la parábola “Omelette de moras”:

Érase una vez un rey que tenía todos los poderes y tesoros de la Tierra, pero a pesar de eso, no era feliz y cada año se volvía más melancólico. Un día llamó a su cocinero favorito y le dijo: Has cocinado muy bien y has traído a mi mesa los mejores manjares, por lo que te lo agradezco. Pero ahora quiero que me des una última muestra de tu arte. Tienes que prepararme una omelette de moras como la que comí hace cincuenta años, de niño. En ese momento, mi padre había perdido la guerra contra el reino vecino y necesitábamos huir; viajamos día y noche por el bosque; llegamos a una cabaña, donde vivía una anciana, que nos recibió con generosidad. Nos hizo una omelette de moras. Cuando la comí, me quedé asombrado: estaba deliciosa y trajo nuevas esperanzas a mi corazón. En esta época, de niño, no la valoré. Más tarde, ya en el trono, me acordé de la anciana, busqué por todo el reino, pero no fue posible localizarla. Ahora quiero que cumplas este deseo: hacer una omelette de moras como la de ella. Si tienes éxito, te daré el oro y te haré mi sucesor al trono. Sin embargo, si no puedes, haré que te maten. Entonces el cocinero dijo: Señor, puede llamar inmediatamente al verdugo. Por supuesto, conozco todos los secretos para preparar una omelette de moras, sé utilizar todos los condimentos, sé las palabras mágicas que hay que pronunciar mientras se baten los huevos y la mejor técnica para batirlos. Pero eso no impedirá que me ejecuten, porque mi omelette nunca será como la de la anciana. No tendrá los sazones que le dejaron la impresión inolvidable. No tendrá el picante sabor del peligro, la emoción de la huida, no se comerá con la alerta sensación de ser perseguido, no tendrá la inesperada dulzura de la cálida hospitalidad y del ansiado descanso, por fin logrado. No tendrá el sabor del futuro extraño e incierto. El rey guardó silencio durante algún tiempo. No mucho después, se dice que le hizo muchos regalos, lo hizo rico y lo despidió del servicio real (BENJAMIN, 1995, p. 219-220).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Nuestra traducción.

Las recetas para cocinar existen y nos ayudan mucho, tanto en el día a día como en ocasiones especiales. Sin embargo, las recetas nunca son iguales, pues al variar la marca de harina y levadura, se altera la consistencia y el crecimiento de la masa; cada horno alcanza una temperatura que modifica el tiempo de cocción; incluso la temperatura de las manos influye en el resultado. La pregunta clave de este ensayo 4 es: ¿cómo podemos inspirarnos en las recetas y concebirlas como un eje, una referencia orientadora de nuestro hacer pedagógico, abiertos a las transformaciones y adaptaciones que requiere cada cocina y cada cocinera/o?

Los contextos conllevan especificidades importantes que deben tenerse en cuenta en la práctica docente. Cada cotidianidad, situación y grupo de niñas/os ofrece y posibilita acciones totalmente diversas y únicas, por lo tanto, no existen modelos de actividad que “funcionan”. Es necesario acalmar la angustia docente que surge de la búsqueda de recetas preparadas, es necesario comprender que los objetivos específicos de la enseñanza de la danza en el ámbito escolar, así como las propuestas dancísticas se elaboran desde/con y en el acto educativo mismo, caracterizado por las demandas emergentes de ese espacio particular. Si todo conocimiento es un conocimiento situado, ¿por qué no lo son también nuestras propuestas educativas?

Larrosa (2002) advierte que cada vez más se espera que los científicos creen tecnologías pedagógicas para ser aplicadas en la Educación con 100% de eficiencia. ¿Cómo, entonces, podemos renovar nuestros saberes, alimentar el proceso de aprendizaje con las/os chicas/os, los compañeros de profesión y con los estudios, para asumir con claridad las constantes transformaciones que requiere cada contexto?

Parto del supuesto de que el conocimiento es poder; poder de tomar las mejores decisiones y, en consecuencia, obtener mejores resultados. Sin embargo, este poder necesita ser aplicado, experimentado y resignificado. Desde el momento en que el conocimiento se conecta con el contexto y se realizan asociaciones, se produce la apropiación, convirtiéndose en una base sólida para

la construcción del propio conocimiento y de las propias ideas. Un saber desde la rutina de trabajo docente.

Antonio Nóvoa (1995) señala que tal conocimiento, surgido de la práctica, la experiencia y la reformulación, no alcanza el estatus de conocimiento por el tiempo o la cantidad, sino por la reflexión permanente, por la confrontación con las teorías y las discusiones colectivas. Al respecto, el autor (NÓVOA, 1995), al mencionar a John Dewey, comparte la siguiente pregunta sobre un maestro que dice tener diez años de experiencia: ¿significa que tiene diez años de experiencia o que tiene un año repetido diez veces?

Por tanto, el movimiento de la acción, reflexión (durante y después de la acción) y volver a ella de otra forma, debe ser uno de los ejes de la profesión docente. Es pensar, evaluar, hacer los cambios necesarios a partir de una percepción certera y retomar la propuesta, pero de formas diferentes. De esta forma, se van elaborando nuevos enfoques y, en consecuencia, paulatinamente se va reestructurando la praxis pedagógica.

La reflexión que se produce después de la acción, al tomar distancia de la situación invita a otras miradas sobre los hechos. Según Schön (1992), este proceso se da a través de la palabra, que puede ser dicha, al debatir con otras personas, pero principalmente a través de la escrita.

Los registros escritos en cuadernos de campo, diarios de evaluación descriptivos o codificados con siglas, grabaciones de audio y otros recursos son significativamente relevantes para sedimentar lo sucedido en el contexto de enseñanza, externalizar subjetividades, evocar percepciones y esclarecer inquietudes, padecimientos, satisfacciones y aprendizajes de quien escribe. Acceder posteriormente a los registros provoca una revisión de las experiencias y situaciones vividas, además de crear memorias y favorecer nuevas interpretaciones y reflexiones que valoren el saber de la práctica (DAHLBERG, MOSS y PENCE, 2003).

Además, esos textos son documentos de clases, encuentros y experiencias que el docente puede utilizar si se le pregunta sobre qué ha pasado en una fecha determinada.



Sin embargo, la mayoría de las/os docentes con las/os que tuve contacto alegan falta de tiempo para dedicarse a esta demanda. Si todas las personas tienen la misma cantidad de horas en un día, el enfoque no está en el tiempo, sino en cómo enumerar prioridades y optimizar la organización del día. Es posible desarrollar estrategias de registro, desde tablas, checklists hasta aplicaciones para celular, entre otras.

En vista de mi experiencia docente, busco constantemente estudiar, investigar, intercambiar información y estar/participar en diferentes ambientes profesionales con una observación atenta y una escucha abierta, especialmente a los comentarios y preguntas de las/os estudiantes. Las/os percibo como espejos que reflejan mi desempeño, para construir mi expertise profesional, mejorarme, cambiarme y ganar un dinamismo astuto para hacer uso de estrategias variadas en cada situación inusual que me convoca la actitud docente.

### **Ensayo 5: Sobre actuar con flexibilidad**

Nadie empieza a ser educador un determinado martes a las cuatro de la tarde. Nadie nace educador ni está marcado para ser educador. Nos hacemos educadores, nos formamos como educadores, permanentemente, en la práctica y la reflexión sobre la práctica (FREIRE, 1991, p. 58).<sup>7</sup>

La perspectiva del don, de ser un superhéroe/heroína que atraviesa la profesión docente, puede dar lugar a dos caminos posibles: 1) una visión romantizada de un labor que salva al mundo; 2) una acomodación, porque si se nace con este poder, no es necesario buscar, preparar, realizar reflexiones y mejoras.

La primera opción otorga a la profesión una responsabilidad más allá de lo necesario, que suele traducirse en una sensación de pesadez, exigencias personales y externas, además de la presión de convertir el “dolor en flor”. Esto no exime de una acción comprometida, con compromiso social y político, sobre todo porque se trata de la formación y del desarrollo de los seres humanos. La discusión se centra en cuando algo no sale como se esperaba, y la

---

<sup>7</sup> Nuestra traducción.

pregunta que surge es: ¿en qué se equivocaron las/os profesoras/es? Se culpa al docente de aspectos que dependen de un conjunto de factores.

Esto ocurre porque la educación involucra al otro, la relación. Según Gallo (2008), educar significa hacer invitaciones; pero lo que cada uno hará, y si hará, con estas invitaciones está fuera del control de quien educa. Para educar, por tanto, es necesario tener el desapego de alguien que muestra, pero que no espera y mucho menos manda los caminos que seguirán los demás. Y más, que tenga la humildad de cambiar sus propias rutas en base al feedback que recibe de terceros. Para el autor (GALLO, 2008) el proceso educativo es necesariamente una creación colectiva que escapa a todo control.

La acomodación por el “don recibido” responde a los desafíos cotidianos de la docencia y choca con la constante necesidad de reinención frente a los diferentes contextos con los que se exponen las/os docentes. Destaco que hay algunas características que llevan a una persona a tener una afinidad con la profesión, una adherencia, un encanto y desarrollarla de una manera exquisita, empática y más conectiva. Al respecto, Merli (2021) señala que:

(...) nuestras elecciones profesionales están enmarcadas por los lugares donde pasamos. Como destaca Dowbor (2008, p. 30), 'el lugar de origen es algo muy importante en la vida de una persona. Todos estamos, en cierto modo, determinados, alimentados y guiados por este lugar. El origen duerme un sueño placentero en nuestro cuerpo' (MERLI, 2021, p. 146).<sup>8</sup>

Sin embargo, primero debes mirarte a ti mismo y ponerte en jaque mate para ser y estar más consciente al tomar decisiones, abandonar viejos hábitos, arriesgarse, probar la novedad y alterar rutas y planes. Decir yo SOY, porque la palabra SER se refiere a la inmutabilidad, se vuelve relativo ya que, en el universo, todo cambia. Solamente no cambia el cambio en sí mismo. Si lo ESTAMOS, el acto de ESTAR requiere flexibilidad, lo que corrobora la cita de Gallo (2008) sobre permitirse alterar las rutas a través de lo que uno percibe y recibe de los demás u de las relaciones. Y las/os niñas/os, mejor que las/os adultas/os, nos ofrecen tanto.

---

<sup>8</sup> Nuestra traducción.

Preguntas, comentarios y sorpresas surgen durante las actividades educativas de estas/os jóvenes. Todo para las/os niñas/os es nuevo y salta a su conciencia.

Hay preguntas, manifestaciones y conversaciones que, si hay una apertura, disponibilidad, sensibilidad y una aguda percepción, pondrán al docente en una relación horizontal con las/os niñas/os para pensar respuestas, transformar caminos y establecer juntas/os nuevos senderos. Desafortunadamente, en general, existe cierta incapacidad para tratar el punto de vista y las preguntas de la otra persona de manera cortés y reflexiva (RAM, 2015). Hay una tendencia a sentir resentimiento o abandono, además de la fuerte raíz adultocéntrica del papel activo del docente en la enseñanza, de siempre transmitir algo.

Pero la multiplicidad y variedad de relaciones que componen el universo lo hacen esencialmente inestable y nos obligan a transformarnos perpetuamente. La vida es movimiento, todo es cíclico y nada es absolutamente predecible. Quien busca con mucho ahínco la estabilidad, llega al estancamiento.

¿Cuántas veces no nos hemos empeñado en enseñar las mismas vivencias con el pretexto de que funcionó, o en elaborar cuadernillos y planes rígidos basados en unidades didácticas seguras, con sólidos contenidos para nuestros grupos y escuelas? Como propuesta alternativa al trabajo a partir de tales matrices fijas, aparece la demanda por la construcción de hilos conductores para acciones educativas más flexibles, sin perder la intención didáctica y el rol curador del docente/o a la hora de seleccionar qué y cómo proponer a partir de lo que surge de las/s niñas/os.

### **Ensayo 6: Sobre el trato con el conocimiento de la “calle”**

Mucho se cuestiona sobre la presencia de la manifestación popular brasileña “funk” en la escuela. Sin embargo la opción, en este ensayo, será ampliar el debate al conocimiento originario de la “calle”, de las culturas populares y de las producciones mediáticas. Para eso, es relevante mirar al pasado para comprender los entendimientos (im)puestos y los desencuentros entre los saberes producidos en la calle y en las instituciones de educación formal.

Según Barbosa (1986), la primera formación de artistas a nivel de bachillerato en Brasil ocurrió en las escuelas de Bellas Artes, siendo la primera fundada en Río de Janeiro en 1826, durante el reinado de la corona portuguesa. Dom João VI, en ese momento, importó artistas franceses alineados con el movimiento neoclásico greco-romano para llevar a cabo esta formación. Los artistas brasileños formados en esta academia se convirtieron en los primeros profesores de arte de Brasil.

Este modelo hegemónico de estética ideal está arraigado actualmente en las instituciones educativas, así como en muchos otros patrones de pensamiento, comportamiento y cultura que dejan de lado las marcas e influencias de los pueblos ancestrales, originarios, indígenas, africanos y afrodescendientes. Sin embargo, estos pueblos se mantienen con sus producciones culturales, artísticas y creativas como una forma de resistencia de sus fuerzas identitarias, siendo muchas de estas producciones institucionalizadas por la sociedad en forma de carnavales, fiestas o vinculadas al día de un santo.

Regularmente escucho que una comunidad así no tiene cultura y que es necesario, como maestros/artistas, llevar la cultura a esta gente. Es necesario debatir qué se entiende por cultura. Oliveira (2011) contextualiza los diferentes significados asumidos por la palabra cultura a lo largo de los siglos, la cual, durante mucho tiempo, se utilizó para hablar del cultivo de la tierra. En el siglo XIII, en Alemania, se empezó a utilizar el término cultura para designar las acciones comunitarias de la humanidad. Fue en el siglo XX que la palabra cultura se utilizó en Brasil.

Para Oliveira (2011) la cultura está íntimamente ligada a la noción de colectividad, de grupos sociales, así, el investigador aborda el concepto de cultura desde una perspectiva ampliada y flexible, presentándola como una forma de vida de un pueblo, constituyendo y expresando su forma de sentir, pensar, comunicar, actuar y ejercer la ciudadanía, además de ser una dimensión fundamental para la presencia sostenible del planeta.

Esta concepción revela una comprensión horizontal y no jerárquica de la cultura en la que todos la tienen y nadie es superior a otro. Cabe mencionar que esta visión es reciente e inestable en

el contexto nacional; al fin y al cabo, somos un país que aún lleva huellas de un pensamiento colonizador que exalta cierto tipo de cultura (europea, blanca y masculina), como se discutió al inicio de este ensayo 6.

Con esto, surge un prejuicio en relación a las culturas producidas por las denominadas capas más pobres de la sociedad, frente a las culturas producidas por las élites sociales, que consideran inferior y de menor importancia el conocimiento de las influencias amerindias y africanas. Desafortunadamente, este tipo de comprensión todavía es común en los ambientes educativos brasileños.

Tales culturas comenzaron a verse solo en momentos de recreación y fechas conmemorativas basadas en estereotipos del paleta, el indio y el negro. Los principales elementos de las culturas populares aparecen fuera de contexto y apenas se corresponden con la realidad de los grupos productores de tales saberes. La forma en que se comparten no contempla la profundidad y complejidad de la cultura de cada pueblo. El redneck no tiene los dientes pintados de negro, por lo que este tipo de enfoque distorsiona la comprensión que los niños tendrán de estos seres en la vida real. Otro ejemplo que vale la pena mencionar es el Día de la Conciencia Negra, cuando algunos docentes usan ropa con estampados étnicos o hacen uso de carteles con imágenes de personas negras al azar, lo que no representa la discusión intencionada en la celebración de ese día.

Oliveira (2011) sostiene que tal acercamiento a la cultura de los pueblos considerados inferiores hace que las manifestaciones creativas orgánicas de nuestra población se conviertan en algo alejado de la rutina escolar. El autor entiende que el respeto permea el conocimiento, por lo que la posibilidad de cambiar el pensamiento colonizado radica en la experiencia contextualizada de las expresiones tradicionales; por tanto, es necesario reconocerlos como vivos, dinámicos y en transformación.

Otra cultura digna de mención es el funk, también producido por un grupo específico de personas que buscan reivindicar su identidad, resistir y denunciar sus condiciones de vida. Y para que se escuche el funk grita con letras que escandalizan. Sin embargo,

gana los grandes medios y llega a las instituciones de educación formal, en el recreo, tomada por jóvenes y niños. ¿Cómo lidiar con el funk? ¿Prohibiéndolo? ¿Castigar a los que escuchan melodías en la escuela? ¿Cerrar los ojos a esta realidad?

Cuando se trata del funk en la escuela, es importante saber extraer los aspectos históricos, sociales y culturales presentes en las letras de las canciones para provocar debates sobre el género musical, el racismo, los prejuicios y el uso de sustancias ilícitas. Aquí, el rol docente se manifiesta fuertemente, con su intención educativa, en la elección de qué proponer y cómo proponer el uso de tal género musical, ya que habrá resistencia por parte de las familias y de la propia escuela. Será necesario trabajar con sensibilidad, cuidado y encontrar lagunas propias de cada contexto.

Otro ejemplo de acercamiento a las culturas de los pueblos marginados se refiere a las producciones artísticas de origen africano, con asociación directa con la mitología yoruba. Si podemos estudiar la mitología griega y apreciar el arte neoclásico, las esculturas de los dioses del Olimpo, la Venus de Milo o la Piedad, ¿por qué no podemos dirigirnos a los orixás? Hay muchos desafíos y resistencias en este proceso. Lo importante es permitirse ampliar el punto de vista sobre el tema y reflexionar sobre alternativas viables de trabajo con la diversidad, con la alteridad, para generar empatía desde contextos específicos.

### **Ensayo 7: Sobre trabajar con fechas conmemorativas**

La preocupación más acentuada, tanto por parte de estudiantes de pregrado como de docentes formados cuando se reúnen en eventos académicos que discuten experiencias y prácticas educativas en el campo del Arte y Educación Básica, se refiere a la denuncia sobre el equipo directivo solicitando espectáculos de danza con un tema específico en una determinada fecha conmemorativa.

Los denunciantes reafirman el riesgo de limitar la danza a la creación de pasos y secuencias de movimientos en el único sentido de aprender una determinada coreografía con estrategias

impregnadas de imitación, repetición, masificación y estandarizaciones variadas, sin sentido.

Algunos comentan que sienten que son solo “haciedores” de coreografías para fechas festivas en espacios educativos. Esta situación no sólo se da con la danza, sino también con el Teatro, con las Artes Visuales, con la Música e, incluso, con tantos otros saberes que permean el cotidiano escolar. ¿Cómo proceder en este caso? ¿Cómo romper este paradigma de fiestas, fechas y temas de las campañas de la fraternidad, por ejemplo?

Pensar las coreografías como productos es entenderlas como parte del proceso de formación en y a través del Arte. Al respecto, Isabel Marques (2011) enumera las siguientes preguntas:

¿Es posible enseñar arte sin objetivar un producto? ¿El conocimiento en el arte es viable y significativo dado solo mediante la experimentación con procesos? ¿Son posibles las relaciones entre arte, individuo y sociedad sin la realización del producto estético? (MARQUES, 2011, p. 277).<sup>9</sup>

La presentación artística puede ser un momento privilegiado para facilitar la enseñanza y la contemplación de la danza como lenguaje artístico. Además, es posible dialogar con las/os niñas/os para enseñarles cómo lidiar con la exhibición. Temas estos que puede favorecer una aprehensión sobre el aprendizaje de la relación entre bailarín y público, cómo se organiza el cuerpo en el escenario, qué es y qué se sucede detrás de escena, el proceso de elaboración de una coreografía, la experiencia de ensayar, la producción del vestuario, el peinado a elegir y cómo todo se combina para generar comunicación. Además, la presentación puede contribuir a la educación estética de la familia y de la comunidad. Hay una vasta red de elementos involucrados en este momento de estar en el escenario.

Una vez más, por tanto, el centro del debate no está en las presentaciones, sino en cómo se conciben para que sean consecuencia de un proceso derivado de una construcción colectiva. También es relevante reflexionar sobre para quién estamos creando la coreografía: ¿es para las/os niñas/os? ¿Para la familia? ¿Administración? ¿Una carta de visitas de la escuela o de la propia labor docente?

---

<sup>9</sup> Nuestra traducción.

Otro aspecto a destacar sobre este tema es el papel más amplio del Arte en la Educación, que es de proponer encuentros significativos con nosotras/os mismas/os, con otras personas, con el entorno y con el propio Arte. Acercamientos que pueden pasar a través de la inmersión en las sensaciones y a través de la provocación de los sentidos, en todos los sentidos, del cuerpo, que piensa y se expresa. Una acción que exige una mayor atención al propio proceso del sentir. Es una contaminación estética que modifica lo que nutre y aumenta el vigor para transitar en el mundo y ampliar las relaciones sociales al posibilitar la comprensión de realidades ajenas a la propia (MARTINS, 2019).

En este sentido, una alternativa a trabajar con las peticiones para presentaciones dancísticas/artísticas en la escuela, es intentar ampliar juiciosamente la forma en que miramos los temas de cada fiesta. Haciendo eso será posible encontrar “grietas”, pequeños espacios donde encontramos otras conexiones para hacer dialogar el tema con el escenario, una vez que el arte tiene el potencial de la transgresión y la subversión. En la fiesta de primavera, por ejemplo, podemos inspirarnos en la serie de pinturas en las que Claude Monet retrata sus jardines y contextualizar al pintor y la estética impresionista para asociar tales elementos con la danza. Para eso, se puede sugerir a las/os niñas/os que pinten sus propios jardines imaginarios usando cintas de raso y diferentes telas, de diferentes colores y texturas, y que varíen los niveles, planos, direcciones y desplazamientos espaciales. La coreografía puede surgir de la organización de estas experiencias, improvisaciones e investigaciones del movimiento a partir de un proceso que brota de una construcción colectiva.

Una alternativa que permite a la danza dialogar con el mundo.

Al participar de manera comprometida y creativa en estas fiestas, se fomenta también la oportunidad de integrarse, de sentirse valorado y reconocido en el proyecto pedagógico de la institución. Es una posibilidad de trabajar de forma rizomática y unificada. Sin embargo, para una mirada más amplia, conectiva, propositiva y subversiva, el docente necesita nutrirse del arte y de las experiencias de vida.



## Ensayo 8: Sobre marcar la diferencia

A partir de la agrupación por temas, de comentarios y preguntas recurrentes de profesoras/es de Danza en formación inicial y continua con las/os que trabajé en los diversos espacios educativos, busco finalizar las problematizaciones enumeradas hasta ahora, sobre la práctica educativa. Un acabamiento del texto no en el sentido de concluir las ideas, sino con la intención de dejar una invitación al lector/a en mirarse a sí mismo y enfocarse en su rol de ciudadana/o.

Con eso, este ensayo 8 trae discursos que cruzan a los de otros ensayos, permeados por algunas concepciones como: “- Esta no es mi responsabilidad. Esto no es responsabilidad de la escuela. Esa es la función de la municipalidad, de la alcaldía o del gobierno”. O bien: “- Nada más que eso, lo hacemos dentro de nuestras posibilidades”.

En parte, estoy de acuerdo con algunas de estas afirmaciones, ya que no se puede quitar la responsabilidad de la alta gestión, especialmente de sus actitudes hacia los cambios en las políticas públicas para el arte y para la educación; así como en la organización y justa distribución de las bases presupuestarias y la aprobación de proyectos que benefician a la población.

Sin embargo, pretendo propiciar un debate que se deriva de nuestra posición ante la vida, que puede o no marcar la diferencia, por pequeña que parezca, y así sustraer, por el momento, la atención del Estado.

Desafortunadamente, existe una tendencia a subestimar lo simple, la fuerza de cada paso y la fusión de las pequeñas partes. Sin embargo, podemos recordar a personas concretas que marcan y/o marcaron la diferencia en un colectivo. Por ejemplo, un/a maestro/a con un gesto, una frase o un abrazo, en un día o a lo largo de un año, que transforma nuestra forma de ver una determinada situación y que te hace sentir acogido/a.

En la enseñanza, siempre hay una mejor manera de mediar, intervenir, desafiar, reaccionar y manejar una situación. Las/os docentes nunca dejarán de aprender cómo lidiar con diferentes

contextos y con diferentes personas. Probablemente, muchas conductas realizadas hace cinco años no se repetirán hoy, sobre todo si el/lal profesor/a evalúa crítica y constantemente sus acciones. Con el tiempo, la percepción docente de las singularidades, necesidades y curiosidades de las/os estudiantes se va afinando y con poco (que creemos que estamos haciendo); poco a poco, en la cuenta final, aparece una gran diferencia.

En este sentido, recuerdo una conferencia de la Prof. Dr. Ana Sabrina Mora (2022), cuando esta docente abordó aspectos de su investigación sobre el papel de las prácticas artísticas en los programas gubernamentales de responsabilidad social para enfrentar la desigualdad, bajo el punto de vista de las/os participantes. La investigadora, en su discurso, consideró como eje esencial de la enseñanza las actitudes docentes individuales y las “pequeñas acciones” para promover transformaciones más sustanciales en las perspectivas de vida y sueños de las/os jóvenes.

La docente mencionó que las/os proponentes del proyecto estaban muy preocupadas/os por los contenidos, la sistematización, la planificación y por qué y cómo enseñarían; sin embargo, al acceder a los relatos de las/os participantes, se dieron cuenta que el mayor impacto del proyecto fue la promoción de un sentimiento de que, a pesar de las desigualdades vividas por las/os jóvenes, había esperanza. El proyecto fue un lugar de acogida que contribuyó a la construcción y ampliación individual de la cosmovisión, perspectivas y expectativas de quienes participaron en él.

A partir de la asiduidad a las acciones propuestas, las/os jóvenes comenzaron a vislumbrar posibilidades y capacidades que antes no habían imaginado desarrollar y aprender; y también mucho menos ayudarse unos a otros y a apoyar otras personas. Estas/os jóvenes comentaron cómo se sentían pertenecientes y cómo percibían que ahora había un lugar en el mundo para ellas/os. Todo eso a partir de pequeñas acciones.

Estas revelaciones van en contra de declaraciones de sentido común que inundan a las/os jóvenes de estigmas, etiquetas y afirmaciones sobre ser personas difíciles de tratar. ¿Cómo es ser

una persona difícil de tratar? ¿Bajo qué patrón de comportamiento procede ese discurso? ¿Qué interfiere en la armonía del grupo, impide diálogos fructíferos y amistosos? Se debe adoptar un enfoque coherente con respecto al punto de referencia que se utiliza para caracterizar a una persona como difícil de lidiar. También es importante tratar de escuchar a estas/os jóvenes para entender su contexto y por qué desorganiza el grupo, provoca peleas, discusiones, agresiones y, sobre todo, pensar en posibles estrategias de acogida y/o asignación de responsabilidades.

Otro factor para enmarcar la diferencia, no solo en la profesión, sino en tu entorno y para ti mismo, es dejar de aceptar la idea de ser promedio, ser promedio y vivir una vida ordinaria y cotidiana. Necesitamos valorar los pequeños pasos, asumir nuestro poder extraordinario y escapar de la mediocridad para luego avanzar hacia una educación brasileña de mejor calidad, en la que cada uno pueda desarrollar su papel con compromiso, orgullo y placer.

¿Hablamos más sobre cada uno de estos temas enumerados en cada ensayo? Le invito...

#### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia técnica Arte Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Omelete de amoras. In: *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.219-220.

BORDA, Fals Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina: antología*. Bogotá: CLACSO, 2009.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOQUINHO. *Aquarela*. 1983. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=T5c4I4J46iE> Acesso em: 17 out.  
2022.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *Anais do Congresso internacional cotidiano: diálogos sobre diálogos* 2. Niterói: 2008. Disponível em:  
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

GUN, Murilo. *Reaprendizagem criativa*. Curso on-line. São Paulo: Keep Learning School. Disponível em <https://www.murilogun.com.br/cursos>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GUTMAN, Ron. O poder do sorriso. TED. Youtube, out. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U9cGdRNMdQQ&t=228s>. Acesso em: 22 set. 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, jan./abr., 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2019.

MARQUES, Isabel Azevedo. Revisitando a dança educativa Moderna de Rudolf Laban. *Sala Preta*, v.2, p.276-281, 2011.

MARTINS, Miriam Celeste. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo. *Anais 28º Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas*. Cidade de Goiás: 2019. p. 2388-2404. Disponível em:  
[http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro\\_MIRIAN\\_Miriam\\_Celeste\\_2388-2404.pdf](http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_MIRIAN_Miriam_Celeste_2388-2404.pdf) Acesso em: 22 set. 2022.

MERLI, Angélica de Almeida. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos*. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORA, Ana Sabrina; PRADO, Patrícia Dias. Antropologia de práticas corporales-artísticas. In: Seminário Internacional Corpifâncias Feusp. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=prNr4M\\_kGBk&t=4430s](https://www.youtube.com/watch?v=prNr4M_kGBk&t=4430s) Acesso em: 22 set. 2022.

NASCIMENTO, Milton. Bola de Meia, Bola de Gude. 1988. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=3T0Wwdknlul> Acesso em: 17 out. 2022.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p.53-70. mai./out., 2019, Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256/24239>. Acesso em: 17 abr. 2021.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. *Módulo 26: Arte e cultura popular*. Brasília, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAM, Sri. O ponto de vista dos outros. In: *O Interesse Humano*. Brasília: Teosófica, 2015, p.5-7.

REAL, Márcio Penna Corte. *Artes, cultura e educação: desafios e possibilidades para a educação*. Palestra. III Seminário de Ensino e Pesquisa em Dança – “Atravessamentos e Entremeios” do curso de Licenciatura em Dança. Universidade Federal de Goiás, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SOUZA-SANTOS, Boaventura. *Construindo as epistemologias do Sul: antologia Essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recibido em 21/10/2022.  
Aprobado em 21/11/2022.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN  
UFRJ

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança