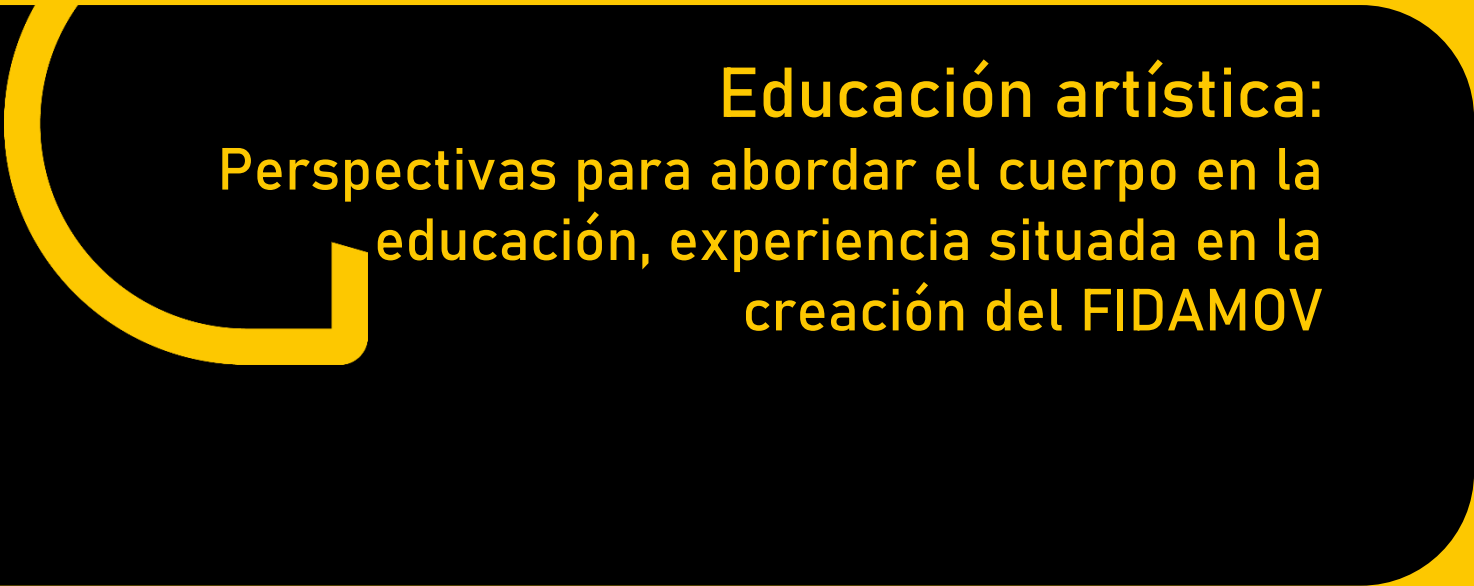





revista
brasileira
de estudos
em
dança



**Educación artística:
Perspectivas para abordar el cuerpo en la
educación, experiencia situada en la
creación del FIDAMOV**

Consuelo Cerda Monje

MONJE, Consuelo Cerda. Educación artística: Perspectivas para abordar el cuerpo en la educación, experiencia situada en la creación del FIDAMOV. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 120-151, 2023.



RESUMEN

A partir de la experiencia en el programa doctoral de Arte y Educación en la Universidad de Barcelona y la investigación junto a la manifestación cultural Nego Fugido en Brasil, se desprenden diferentes abordajes para el cuerpo, los cuales son tomados en este artículo para proponer posibilidades para la construcción de la relación pedagógica y el cuerpo en la educación a través de la educación artística. Se comparte una experiencia situada en Chile relacionada con la creación de un Festival que busca vincular la programación de artes del movimiento con planes de educación artística tanto dentro como fuera de la escuela, como posibilidad de fortalecer el desarrollo de la educación artística y al mismo tiempo contribuir en la formación y desarrollo de públicos.

PALABRAS CLAVE Educación; Educación Artística; Cuerpo; Corporeidad; Relación Pedagógica; FIDAMOV.

Educación artística: Perspectivas para abordar el cuerpo en la educación, experiencia situada en la creación del FIDAMOV¹

Consuelo Cerda Monje ²

¹ Festival Internacional de las Artes del Movimiento (Festival que tendrá su primera versión en noviembre del año 2024 en Santiago de Chile)

² Licenciada en Artes de la Universidad de Chile, con un Máster en Educación Artística de la Universidad de Barcelona y actualmente doctorando en Arte y Educación por la misma universidad, con supervisión de Fernando Hernández-Hernández y Sara Carrasco Segovia. Mi enfoque se centra en la creación y gestión de proyectos educativos y artísticos, así como en la producción cultural. Soy cofundadora y Directora Ejecutiva del Festival Internacional de las Artes del Movimiento (FIDAMOV), además de coordinar su área formativa.

PRIMERAS PALABRAS

Este artículo no pretende colocar a la danza como una solución a las problemáticas actuales de los currículos en las escuelas relacionados con la distancia que existe con cómo abordar el cuerpo en el 'aula' o al menos, *no ignorarlo* (Pérez, 2019); sino más bien, ofrecer perspectivas con relación a cómo crear y facilitar procesos de aprendizajes corporeizados. Desde este lugar, la danza aparece como uno de los tantos caminos posibles para habilitar y desarrollar capacidades sensoriales, motrices, afectivas y cognitivas en nuestros modos de aprender. Todo esto se entrelaza desde una relación íntima con el desenvolvimiento de la educación artística, proponiendo el desarrollo de una pedagogía o saber corporeizado (Hernández-Hernández, 2010). Desde este deseo, comparto la creación del Festival Internacional de las Artes del Movimiento, experiencia situada en Santiago de Chile, el cual busca potenciar ese desarrollo desde un diálogo entre la programación de las artes del movimiento con programas de educación artística tanto en establecimientos escolares como también fuera de la institución educativa.

Varias preguntas me surgen a partir de la provocación del cuerpo en la educación, ya que muchas veces me he encontrado en conversaciones cotidianas en donde la respuesta a lo que significa 'incluir' el cuerpo en los procesos de aprendizaje se vincula con las horas de educación física, o las horas de teatro o expresión corporal, o incluso, las horas destinadas a actividades extra programáticas (fuera del currículo oficial). Y entonces me pregunto ¿qué estamos entendiendo por cuerpo? y ¿cómo dialoga ese entendimiento con los procesos de aprendizaje?

Desde mi perspectiva, creo que la discusión con relación a potenciar una educación corporeizada aún tiene varias etapas que atravesar, donde veo que una de las primeras se vincula con materializar ¿qué sería aquello de una educación o pedagogía corporeizada? Con estas preguntas, en ningún caso, quiero desconocer las tantas iniciativas que ya se encuentran en ese

camino de construcción de procesos de aprendizajes vinculados a conocer y entender el mundo a partir de la relación con nuestro cuerpo.

En esta ocasión me gustaría vehicular aperturas y propuestas con relación al cuerpo y el movimiento en la educación y así, ofrecer posibilidades vinculadas a lo que podríamos entender como una pedagogía corporeizada ¿Qué conlleva? ¿Qué engloba? o ¿Qué claves propone?

Me aventuro en este artículo a proponer algunos caminos posibles para materializarla, y para esto, me gustaría proponerles el siguiente recorrido: 1) abordar diferentes nociones de comprensión de nuestra corporeidad³ con el fin de robustecer las reflexiones para los procesos de aprendizaje y la relación pedagógica (Hernández-Hernández, 2010) 2) perspectivas para abordar la educación artística como compañera íntima de los procesos de aprendizajes; y por último, 3) compartir la creación del Festival Internacional de las Artes del Movimiento [FIDAMOV], una propuesta de fortalecimiento de la educación artística y la formación de públicos vinculada a las artes del movimiento.

Este camino irá revelando mi posicionamiento onto-epistemológico vinculado por un lado a comprender nuestra corporeidad como archivo vivo de experiencias y al mismo tiempo, como productora y mediadora de conocimientos (Hernández-Hernández, 2010); y por otro, a abarcar el arte y sus diversas expresiones como formas de conocer el mundo (Camnitzer, 2017) y desde ahí entonces, crear y diseñar propuestas pedagógicas que posibiliten modos de aprender para la producción y relación de conocimientos, desde una corporeidad perceptiva, disponible y siempre en relación con su y otras experiencias, con el contexto y con su entorno.

Es importante mencionar que gran parte de lo que aparecerá en este artículo hace parte de una investigación doctoral en curso llamada: *Re-existencias Pedagógicas: Una investigación sobre las narrativas del cuerpo y las relaciones pedagógicas a partir de una aproximación a la manifestación cultural popular Negro*

³ Avanzando el texto se explicará el desplazamiento de cuerpo hacia corporeidad.

Fugido (Bahía-Brasil). La cual es desarrollada en el marco del programa de doctorado de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona con dirección y tutoría de Fernando Hernández-Hernández y Sara Carrasco Segovia. En esta ocasión el enfoque no estará en describir y desarrollar todo el proceso de investigación sobre la experiencia vivida junto a la manifestación del Nego Fugido, sino más bien en lo que me ha posibilitado reflexionar con relación a los entendimientos del cuerpo desde otras epistemes y cómo éstos interactúan en los procesos de aprendizaje a partir de las prácticas artísticas.

1. Cuerpo y corporeidad, posibilidades para tener en cuenta

a) Ser cuerpo y ser cuerpo danzante: Perspectiva fenomenológica y somática, aportaciones de Merleau-Ponty y Thomas Hanna principalmente.

En los inicios de mis investigaciones vinculadas al cuerpo y la educación me interesaba abordar la importancia del cuerpo como una de forma concientizar al educando de cómo día a día nos vamos construyendo a medida que vamos escogiendo cómo movilizarnos en los diversos entornos. Proponiendo un autoconocimiento constante de éste, en el cual fuese posible reconocer patrones establecidos que nos limitan a ser de una manera determinada, al mismo tiempo de, contribuir a una visualización activa de los hábitos que se reiteran a medida que vamos creciendo y que nos van modulando para una adaptación con el mundo.

De esta forma, la primera aproximación a las reflexiones del cuerpo fue a través de la práctica de la danza contemporánea, ese fue mi primer lugar de cuestionamientos, problematizaciones e interpelaciones con relación a cómo aparece nuestro cuerpo en nuestro cotidiano. O, más bien, cómo nos vamos haciendo conscientes de nuestro cuerpo en nuestra práctica cotidiana.

En esta aventura y experiencia formativa relacionada a la danza contemporánea (institucional y autodidacta), tuve la posibilidad de conocer y estudiar diferentes abordajes de prácticas

corporales que me permitieron realizar diferentes cruces de saberes en torno a la percepción de la danza y sus diversidades. Entre aquellos abordajes me gustaría destacar por un lado, la diversidad de prácticas vinculadas a la afro-diáspora, las cuales fui conociendo poco a poco y las cuales fueron las que me movilizaron a realizar la investigación doctoral en curso, impulsándome a conocer las diferentes historias que cruzan nuestro continente, nuestros territorios y nuestra experiencia con el mundo. Y por otro lado, las prácticas somáticas las cuales han acompañado gran parte de mi formación; el contacto improvisación, feldenkraiss, body mind centering, body mind movement, laban-bartenieff, son algunas de ellas las cuales han sido fundamentales para mi desarrollo como profesional de la danza.

Desde esta perspectiva, aún recuerdo el momento clave en el cual sentí que diferentes conocimientos hacían 'click', o más bien, ese instante cuando te das cuenta del 'insight'. Fue en mi segundo año de la carrera de danza (2012) en una clase de Laban/Bartenieff que facilitaba Francisca Morand⁴, en la cual a partir de todo el trabajo propioceptivo que estábamos realizando, comprendí desde mi propia vivencia, lo fundamental de comprender nuestro cuerpo y mantener una percepción constante en los diferentes procesos de aprendizaje. Diferentes conocimientos se cruzaron en esa experiencia y escribí:

Consciencia del cuerpo y su movilidad, consciencia de mi corporalidad y de mi historia corporal; va ligado a lo que es mi consciencia como individuo, como sujeto dentro de una sociedad; como sujeto de cambio, de transformación; consciencia de mi realidad, de mi espacio. Consciencia de cómo me involucro con mi entorno y cómo me convierto en un sujeto autónomo capaz de decidir y de conocer las libertades como ser humano. Consciencia que me hace rechazar el dominio, el control, la enajenación, la mecanicidad y la adaptación pasiva a los sistemas.

Si bien, hoy en día, escogería ocupar otras palabras, estas líneas escritas para el registro de mi bitácora de aprendizajes en danza el año 2012 han sido fundamentales para seguir robusteciendo las reflexiones con relación a la urgencia por crear

⁴ Titulada de Profesor Especializado en Danza de la Universidad de Chile, tiene además un M.A. en danza de American University (2001) y es Analista del Movimiento Laban (CMA) en el Instituto Laban-Bartenieff de Estudios del Movimiento. Actualmente es académica del departamento de danza de la Universidad de Chile.

programas de educación desde una comprensión amplia de nuestro cuerpo y sus experiencias. Esto es, comprender la experiencia situada de cada cuerpo y su desenvolvimiento en su contexto, para así posibilitar procesos de aprendizaje en vínculo con esa experiencia y por lo tanto, contribuir al sentido de pertenencia en las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, ¿qué son las prácticas somáticas?

Las prácticas somáticas son prácticas corporales que proponen un estudio e investigación del movimiento a través de la sensación de las experiencias vividas en primera persona (Hanna, 1986) motivando lo que sería la “propiocepción” como mecanismo fundamental para comprender la relación con el mundo y su implicancia en nuestra propia construcción como seres corpóreos. Se trabaja con el autoconocimiento y la autorregulación, como dos herramientas esenciales para activar un estado perceptivo, atento y de escucha en relación al organismo y su intercambio con el medio.

Si bien los registros en el área de la somática se encuentran a partir de 1937, año en que se publicó ‘*The Thinking Body*’ [El cuerpo pensante] de Mabel Todd, libro que se toma como principal referencia en el área; la materialización del campo somático, como tal, sucede en 1976 cuando Thomas Hanna comienza a publicar la revista ‘Somatics’ en Estados Unidos. Es en estas publicaciones que comienza a desglosarse cada vez más el concepto de lo somático diferenciado de lo ‘psicosomático’, así como también las distinciones entre ‘soma’ y ‘cuerpo’;

La somática es el campo que estudia el soma; es decir, el cuerpo es percibido desde dentro por la percepción en primera persona. Cuando se observa a un ser humano desde el exterior -desde un punto de vista en tercera persona- se percibe el fenómeno del cuerpo humano. Pero, cuando se observa a este mismo ser humano desde el punto de vista de la primera persona de sus propios sentidos propioceptivos, se percibe un fenómeno categóricamente diferente: **el soma humano**. (Hanna, 1986, p. 341)

A medida que fui profundizando más con relación a las prácticas somáticas y su lugar de sustento, conocí las aportaciones fenomenológicas del filósofo Maurice Merleau-Ponty y su perspectiva del cuerpo-sujeto vinculada a la consciencia encarnada, en donde le da valor a la experiencia vivida y a su

noción de 'ser cuerpo' y colocando en tensión los entendimientos dualistas de cuerpo y mente o cuerpo y entorno, propios de un paradigma positivista.

Desde este sentido, se invita a la comprensión del mundo a partir de la experiencia con el mundo, es decir,

(...) Pues sí es verdad que tengo conciencia de mi cuerpo a través del mundo, que mi cuerpo es, en el centro del mundo, el término imperceptible hacia el que todos los objetos vuelven su rostro, es verdad por la misma razón que mi cuerpo es el pivote del mundo: Sé que los objetos tienen muchas caras porque podría rodearlos, y en ese sentido, soy consciente del mundo a través de mi cuerpo. (Merleau Ponty, 1945, p.122).

Hanna, profundizó en esta comprensión del mundo a partir del cuerpo percibido en primera y tercera persona con los estudios de la somática; entendiendo la relación recíproca entre soma y entorno y proponer principalmente dos mecanismos fundamentales para entender esta relación de intercambio constante con el mundo. El autoconocimiento y la autorregulación, son prácticas esenciales en la *educación somática*, la cual se define como, "(...) *el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente*" (Hanna, 1986, p. 4). En este sentido, la educación somática se nutre de las perspectivas fenomenológicas en cuanto al cuerpo-sujeto como conciencia encarnada, a propósito de concebir que "el cuerpo propio está en el mundo, así como el corazón en el organismo" (Merleau-Ponty, 1945, p. 273); y desde ahí, construir prácticas corporales que viabilicen esa relación de intercambio constante con el mundo.

Situar las prácticas pedagógicas desde este lugar de entendimiento del cuerpo, es un giro fundamental para construir otros modos pedagógicos fuera de categorías dicotómicas de aprendizaje, sino en busca de una integración y principio de relación entre los saberes, reconociendo nuestro cuerpo como una fuente válida de producción de conocimientos en relación con el mundo.

Esta relación de comprenderse y comprender el mundo desde la vereda de ser cuerpo en el mundo (Merleau-Ponty, 1945) es inclinarse a una percepción sensible con el mundo, es decir,

cada acción que realizo, repercute en todos los ámbitos del yo como sujeto y a la vez repercute en el entorno.

Desde esta perspectiva, una vez que soy capaz de reconocermelo como cuerpo en el mundo y por lo tanto, como cuerpo que aprende, es posible reconocer cómo me vinculo con las experiencias, entendiendo qué cosas me afectan, qué cosas me hacen sentir bien o qué cosas me oprimen. Todo esto es una invitación a transformar mi espacio y mi relación con el mundo, posibilitando así, mudar paradigmas, patrones de comportamiento y/o formas de aprendizajes. Aparece una participación activa de la propia construcción como cuerpo-sujeto en el mundo.

b) Perspectivas desde los nuevos materialistas no-humanos y el giro afectivo.

Continuando con la idea de ser cuerpo con el mundo, propongo sumar otra perspectiva a partir de la noción de corporeidad, entendiéndose como noción encarnada del mundo (más bien, de los mundos), la cual comprende la experiencia corporal más allá de lo físico y material, lo subjetivo, cultural y más allá de una construcción social, como respuesta pasiva, sino desde una comprensión del cuerpo como lugar de resistencias, historias y memorias singulares y colectivas las cuales se entran en una relación concreta con la experiencia de habitar el mundo y sus diversidades. Es decir la noción de corporeidad, se extiende a algo más de lo propiamente humano, sino de todo lo que envuelve la experiencia con el mundo, o sea, corporeidad

se genera al considerar la dimensión incorpórea del cuerpo, al pensarlo hacia lo que está más allá de sí mismo -hasta ahora pensado desde el sujeto humano-, hacia "su otro lugar" (elsewhere), hacia lo inhumano. El cuerpo entendido de este modo se abraza al exterior, al mundo y a lo que lo rodea, rompiendo de esta manera con la división dualista exterior-interior y cultura-naturaleza al pensar lo humano-animal y humano-inorgánico como oposiciones (Rogoswka-Strangret, 2017, citado en Carrasco-Segovia y Hernández-Hernández, 2020, p. 4).

Esta noción construida de corporeidad me posibilita generar diversos cruces con las prácticas corporales comentadas anteriormente, así como también, con planteamientos contemporáneos respecto a los vínculos con lo no-humano y poner

en discusión perspectivas antropocéntricas con relación al mundo y la vida. De esta forma, con relación a lo dicotómico de nuestra manera de comprender el mundo,

¿Sería posible un desplazamiento de esa manera de abordar las dicotomías para dar paso a otras formas de entender el mundo?

Con esto no me refiero a un rechazo a los dualismos como tal, sino más bien a dotar de más perspectivas para abordarlos más allá de la oposición entre uno y otro, esto es, desplazarnos de una perspectiva de la *oposición* hacia una perspectiva *relacional*. (Oliveira, 2020)

Entonces, en esta búsqueda por una comprensión comunal de nuestra experiencia con el mundo, aparece el deseo de conocer epistemologías otras en donde quepan todas las existencias, abordando la naturaleza como nuestro principio fundamental que vehicule el continuo e infinito de relaciones.

Desde este aspecto, y continuando en ese camino de los nuevos materialismos y el abordaje del giro afectivo, se reconoce que esta noción de corporeidad es abordada,

en términos relacionales más que sustanciales o meramente orgánicos; una corporeidad al mismo tiempo activo-pasiva o que huye de estas categorías; una corporeidad entre gestos más que sobre el cuerpo, que atraviesa la oposición entre material e inmaterial y abre la posibilidad de establecer una articulación entre prácticas artísticas y sociales. (Bardet, 2017, p. 22)

En este sentido, se reconocen los gestos (nuestra gestualidad) como modos de relación, es decir, no solo son expresiones corporales [físicas] particulares, sino que son maneras corporales materializadas por la experiencia con el mundo. Modos de expresarnos que responden a experiencias singulares en una experiencia común con el mundo. No hace falta justificar por ejemplo, las distintas formas que existen de expresar nuestra incomodidad cuando estamos en un lugar que no nos hace sentir confortables. Nuestra corporeidad adopta dinámicas y gestos que han sido aprehendidos a propósito de las diferentes experiencias en las que se ha habitado esa incomodidad, y los modos de expresarlos son tan diversos como personas en el mundo. Por lo tanto, se comprende esa gestualidad como “una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto” (Bardet, 2019, p. 90).

En suma, y para mi lo más emocionante de esta relación, es que es inacabada. Nuestros gestos (o modos de relación) no son fijos, sino que se van transformando en esa relación activa con el mundo, de ahí nuestra corporeidad no como una condición determinante sino todo lo contrario como una posibilidad constante de proposición y adaptación, como posibilidad de cambio, mutación y transformación a partir de las experiencias y vivencias compartidas. Siendo nuestra corporeidad nuestra posibilidad constante de ser con el mundo (Maturana, 1990); es decir, un proceso inacabado de construcción de subjetividad y comprensión del conocimiento situado del mismo (Haraway, 1988).

Profundizando aún más en estas nociones, Karen Barad propone la idea de *Intra-action* (2007) en la cual posiciona la capacidad de afectarse como fundamental en la construcción de conocimientos. *Intra-action* se establece como una constitución de agencias entrelazadas, entendiendo por agencia a la capacidad de actuar. Es decir, “la intra-acción entiende la agencia no como una propiedad inherente de un individuo o ser humano para ser ejercida, sino como un dinamismo de fuerzas” (Barad, 2007, p. 141).

Desde esta perspectiva, las relaciones que se crean son fundamentales para comprender ese lugar que ya no es separado, sino que, estamos siendo con, devenimos con y vamos con (o junto a). El hecho de posibilitar que emerjan relaciones afectivas nos posibilita ser parte y estar con, siendo esa *intra-action* el sustento de la producción de conocimientos, reflexiones, percepciones y sensaciones. Esta noción asume a lo inacabado del conocimiento y a la multiplicidad de relaciones que pueden acontecer para esa producción. La potencia de la *intra-action* está en el encuentro que posibilita difracciones o bien, múltiples direcciones para expandir y continuar ese conocimiento. En este sentido, podríamos elaborar una propuesta de nuestra corporeidad como *assemblage* (Deleuze; Guattari, 1987) por ejemplo, es decir, un cuerpo-ensamblaje. Sin embargo, dejaré este asunto para profundizar en otro artículo.

Continúo, pensar en la potencia del encuentro entre diferentes agencias es pensar en la potencia de la afectación de ese encuentro que posibilita crear conexiones y, por lo tanto como

ya comenté, posibilita el sentirse parte o en otras palabras, el sentido de pertenencia.

Abordando entonces nuestra corporeidad como nuestro lugar de afectación con el mundo, es decir, de relación con el mismo, se entiende que nuestro cuerpo no es simplemente el 'objeto' de los afectos, sino que es un entramado de afectos y experiencias situadas, siendo entonces, la materialización de esa relación afectiva con el mundo. Desde esta verda, Elizabeth Grosz propone un abordaje fluido de nuestro cuerpo como objeto-sujeto según la perspectiva y el lugar de relación,

el cuerpo es al mismo tiempo objeto (para los otros) y una realidad vivida (para el sujeto), nunca es simplemente objeto o sujeto (...) el cuerpo es mi ser-en-el-mundo y como tal es el instrumento a través del cual toda información y conocimiento es recibido y todo significado es generado... la relación entre sujeto y objeto es así no casual sino basada en el sentido o en el significado. (1994, p. 87)

Ahora es interesante desplazar estos entendimientos de nuestra corporeidad hacia las prácticas de la danza o bien, hacia aprendizajes de la educación artística. Proponiendo estos modos de relación como diálogos entre lo singular, lo colectivo y el contexto. Y en este sentido, me gustaría compartir brevemente como ejemplo la experiencia de una técnica creada por el bailarín Lucas Condró llamada 'Asymmetrical-Motion'⁵, la cual se define en su libro "Lo singular" como una técnica que *"solo puede surgir en la práctica misma, es decir, en medio de la danza, entre todos los movimientos que ella produce. Y lo singular también, allí mismo. Concomitancia Radical"*. (2017; p. 12).

Me tomo la licencia a partir de haber experimentado la práctica 'Asymmetrical-Motion' de relacionarla con esta idea del cuerpo afectado y el cruce de relaciones/conocimientos a propósito de esa afectación. Es una práctica de improvisación que posibilita el reconocimiento del 'yo' (cuerpo) colocado al mismo tiempo en relación con sus experiencias vividas y con lo colectivo. Una práctica que aquello 'singular' se expande, se relaciona, se reinventa, se desafía, se pierde y se reencuentra.

⁵ Para saber más, te recomiendo la lectura de "Asymmetrical-motion: Notas sobre pedagogía y movimiento" de Lucas Condró y Pablo Messiez (2018).

c) Cuerpo-Archivo. Perspectivas desde una lectura afro-centrada

Al tomar como referencias la perspectiva de consciencia encarnada comentada en la primera parte y la construcción de subjetividad a partir de modos de relación con el entorno y la 'otredad' de la segunda parte, incluyendo en esa relación todas aquellas relaciones no-humanas, me inclino a abordar nuestra corporeidad en su característica situada de las historias vividas, esto es, también junto a las historias vividas del lugar que habitamos.

En este sentido, toman relevancia las reflexiones en torno a cómo los contextos conforman parte de esa relación que compone nuestra corporeidad y repercute en nuestros modos de ser con el mundo, como también en la construcción de nuestro lugar de escucha o lugar de enunciación (Ribeiro, 2017).

De esta forma, con el fin de ampliar aún más las perspectivas respecto a corporeidad desde otros lugares epistemológicos, me aproximo a lecturas y entendimientos de Leda Martins y Luiz Rufino principalmente. Ambos de Brasil, cada uno desde sus respectivas áreas de conocimiento, en el caso de Leda Martins poeta y profesora de Artes Dramáticas y Literatura en Universidade Federal de Minas Gerais; y Luiz Rufino, pedagogo y doctor en educación por la Universidad Estadual de Rio de Janeiro.

Se propone una comprensión de nuestro cuerpo a partir de un lugar de 'portador de historias o temporalidades' por ejemplo, que se hacen presente en nuestros modos de habitar con el mundo. En este sentido, Leda Martins, nos propone una percepción mayor en cuanto a dar paso a comprender nuestro cuerpo como un cuerpo ancestral, es decir, un cuerpo que habita temporalidades diversas a propósito de las diversas historias que acompañaron la construcción de nuestro cuerpo hoy, en donde en todo lo que hacemos expresamos lo que somos (Martins, 2021). Se reconoce y valora la producción de saberes en cuanto a un cuerpo entendido desde un vínculo intrínseco con la naturaleza, espiritualidad y ancestralidad,

En todo lo que hacemos, expresamos lo que somos, lo que nos pulsiona, lo que nos forma, lo que nos hacer ser parte de un grupo, conjunto, comunidad, cultura y sociedad. Nuestros mínimos gestos y miradas, las elecciones de nuestro paladar y olfato, nuestra escucha interna y respuesta a los sonidos, nuestra vibración corporal, nuestras maneras del lenguaje, nuestros silencios y escalofríos, nuestros modos y medios de experimentar e interrogar el cosmos, nuestra sensibilidad; en fin, en todo lo que somos, y en los modos como somos, respondemos a cosmo percepciones que nos constituyen. Respondemos también a concepciones de tiempo y de temporalidades, tanto en nuestros rituales del cotidiano cuanto en las producciones culturales que las manifiestan. (Martins, 2021, p.21)

Esta propuesta nos lleva a percibir que cada una de las cosas que hacemos y ‘los modos de cómo lo hacemos’, nos otorga información de quienes somos en relación a un contexto situado. Cada acción de nuestro cuerpo nos posibilita acceder a información sobre quiénes somos y cuáles son esas memorias que nos conforman. Cómo aprendemos a desenvolvemos con nuestro entorno se vincula con esos modos que responden a una memoria colectiva que entrelaza las maneras de ser de quienes nos enseñan, así como también con quienes compartimos aprendizajes. Por lo tanto, el movimiento corporal nos brinda caminos para comprender más sobre nuestra historia y la de con quienes nos relacionamos.

Por otro lado, se aborda la corporeidad desde el reconocimiento de una construcción situada de lo que son aquellas raíces de matriz africana que llegaron de manera forzosa en el período de colonización, es decir, junto con las personas esclavizadas por parte de las colonias europeas a diversos territorios del mundo. Aún frente a este proceso violento de deshumanización e invalidación de saberes y herencia cultural que portaban, en los respectivos territorios se encontró la manera de continuar cultivando conocimientos y prácticas. Las lecturas de Rufino (2016; 2019) me han acompañado en la comprensión de cómo las formas de actualización de la colonización continúan incidiendo en las diferentes dimensiones del ser y entonces también, en la corporeidad y en los modos de relación con el mundo.

De esta forma, pensar en estos cruces, es pensar en una corporeidad afro-diaspórica en movimiento, que tiene que ver con formas de organizar y de relacionarse con el espacio y habitar el

mundo (Ramos, 2017), la cual releva saberes construidos a partir de esa historia y memoria situada en relación el contexto.

Pensando que 'diáspora' es movimiento, es intersección... encuentro simbologías, formas africanizadas de escritura, que independientemente de los contextos culturales, plurales que son en África y ahí cuando viajan, se trasladan para las 'Américas', también toman otros formatos, toman otras ideas, en qué medida encontramos 'trazos fundamentales'. Eso tiene que ver con formas de organización del cuerpo, que podemos hacer referencias a los contextos africanizados, pero que también son formas de organizar y de relacionarse con el espacio y habitar el mundo que traspasan todas las culturas. (Luciane Ramos, entrevista en Diálogos Ausentes, 2017)

Esta perspectiva de movimiento constante, de flujo de saberes que porta nuestra corporeidad, es fundamental para abordarla como nuestra posibilidad constante de transformación con el entorno. Es decir, al momento de concientizar toda la información que envuelve nuestra corporeidad y cómo se va modificando a propósito de las diversas experiencias y relaciones que vivenciamos y comprendemos en ese encuentro con otras personas e historias, surge la posibilidad de construir sentido de pertenencia.

2. Cuerpo y relación pedagógica: Perspectivas para la educación artística

Por lo tanto, para abordar la relación pedagógica en relación con lo compartido, me aproximo a comprender nuestra corporeidad como productora de conocimientos y por otro lado, como mediadora de esos saberes y memorias. Es decir, donde el cuerpo no es solo,

una carcasa fisiológica. Es el lugar del deseo, el receptáculo de la mirada, la prolongación del sentido del ser, el vínculo con los otros, el mediador de conocimientos y la pantalla de un universo simbólico que muestra no sólo quiénes somos, sino cómo queremos ser vistos por los otros. Además de ser un espacio de lucha y resistencia. (Hernández, 2010; p. 157)

Desde este lugar, las artes con su diversidad de expresiones y disciplinas han posibilitado el desenvolvimiento de esta perspectiva del cuerpo y entonces, han tensionado una comprensión positivista del universo, entendida como dicotómica y dual; lo que ha provocado invitarnos a percibir el mundo y la existencia humana desde perspectivas más variadas y

diversificadas. Esto justamente porque su lugar de producción de conocimientos se vincula con la relación de la experiencia singular con el entorno, es decir, cómo es vivida y cómo a partir de esa percepción se producen conocimientos estéticos y saberes de representación de nuestra realidad. En este sentido, podríamos decir que las expresiones artísticas son una materialización de nuestra experiencia con el mundo, es decir, de nuestra relación con él, del desenvolvimiento y de las memorias desplegadas. Por lo tanto, desde esta perspectiva de entendimiento, las artes en la educación son una posibilidad para robustecer y al mismo tiempo fertilizar la relación pedagógica y nuestras percepciones del mundo.

De esta forma, si comprendemos las expresiones artísticas como expresiones que no nos determinan, sino al contrario las cuales *“nos amplían nuestra posibilidad de conocimiento estético sobre el mundo”* (Martins, entrevista 2019), la creación artística se transforma en un canal inacabado de nuestra relación con el mundo. Nos otorga posibilidades para producir y relacionar conocimientos a través de todos nuestros sentidos en relación, es decir, desde un cuerpo que se afecta en el proceso de aprendizaje. Con esto me permito visibilizar mi posicionamiento vinculado a que el cuerpo en los procesos de aprendizaje no se limita a una disciplina artística o a un quehacer específico dentro del currículo escolar, sino que es necesario que atravesase nuestros modos de aprender y esto es, crear y diseñar experiencias de aprendizaje que posibiliten encarnar, integrar y darle un sentido corporeizado al conocimiento.

En las líneas anteriores, compartí diversas perspectivas de entendimiento de lo que es nuestra corporeidad y lo que engloba, por lo tanto, propongo que nuestra práctica pedagógica pueda ser ese lugar en donde aparezcan, dialoguen y se encarnen esas perspectivas, aprendiendo desde la comprensión del cuerpo en relación, una relación construida por los vínculos humanos y no-humanos que componen nuestra experiencia con el mundo.

El lugar de incorporación o vínculo de las diversas áreas del conocimiento (o asignaturas como se nombran en el currículo escolar) es el cuerpo, la experiencia vivida; entonces, la pregunta es ¿cómo construimos una experiencia de enseñanza-aprendizaje

que se sostenga desde esa perspectiva para la producción de cualquiera que sea el conocimiento por aprender?

Estas preguntas sin únicas respuestas, las traigo con el objetivo de ampliar la experiencia pedagógica más allá de una instancia de enseñanza-aprendizaje dentro de una institución, sino un campo que engloba aprendizajes y prácticas pedagógicas que son parte de la construcción de nuestra subjetividad, la cual se constituye a partir de una relación afectiva que nos involucra con nuestro cotidiano.

En este sentido, el interés está puesto más en el aprender, en los modos de aprender y la relación pedagógica que se construye, más que en lugar formal o donde sucede la experiencia de aprendizaje. Por lo tanto,

Entendemos saber como el vínculo entre lo que se aprende y el sentido de ser del aprendiz. Lo que supone una implicación, una relación que no separa el deseo de ser y de aprender. Una relación que permite establecer vínculos y posiciones de sentido entre el sujeto (con su biografía, temores, expectativas, dudas, desafíos,...) y lo que está disposición de aprender (dentro y fuera de la escuela). [Hernández-Hernández, 2010; p. 159]

Me pregunto entonces con relación al deseo de aprender ¿Qué es lo que hace de estas experiencias particulares? ¿Qué es eso que nos permite definir o nombrar que vivenciamos una experiencia de aprendizaje? ¿Cómo se construye y qué compone una relación pedagógica?

Si continúo a partir de mi experiencia singular y las memorias pedagógicas que me constituyen, me atrevo a decir que todas están atravesadas por los afectos. Es decir, cuando mi cuerpo se siente y es afectado por los aprendizajes,

algo que acontece porque “los afectos son devenires” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 256). El afecto [...] es una fuerza experiencial o una fuente de poder que, a través de encuentros y mezclas con otros cuerpos [...] queda envuelto por el afecto, convirtiéndose en una idea (Colman, 2010, p. 13). La idea de un aprender encarnado y proyectado en movimientos de afecto. (Carrasco-Segovia, Hernández-Hernández, 2020, p. 10)

Si seguimos con la idea de que la particularidad de lo pedagógico se vincula con las afectaciones que habita nuestra corporeidad, ¿cómo posibilitar que emerja lo afectivo en los procesos pedagógicos? Para abordar esta pregunta, es necesario retomar lo anteriormente escrito con relación a cómo percibimos nuestra corporeidad en la relación con el mundo y su capacidad de

ser afectada. En palabras de Spinoza, sería “el alma humana no conoce el cuerpo humano mismo, ni sabe que éste existe, sino por las ideas de las afecciones de que es afectado el cuerpo”. (Spinoza 2012, p. 80). Por lo tanto, la provocación se vincula con habilitar espacios en donde nuestra corporeidad se involucre con el proceso, reconozca esa relación con el mundo y desde esa afectación estimular la relación pedagógica. En este sentido, sostengo que nuestra corporeidad como posibilidad de ser con el mundo (Maturana, 1990), se refiere a la posibilidad de ser afectada por él. Es decir, ocurre una coreografía constante impulsada por los afectos que nos envuelven, creando un *ensamblaje*⁶ íntimo que devela lo que percibimos, sentimos y experimentamos con el entorno y cómo nos relacionamos con todo aquello.

Aquí se abren posibilidades para abordar un saber corporeizado vinculado a una experiencia de aprendizaje que resuene con nuestra historia, y entonces, nos permita crear cruces y poner en diálogo diversos conocimientos con nuestra experiencia. Todo esto a partir de una pedagogía que permita esas afectaciones, es decir, que facilite el sentir y el conocer en relación para comprender el mundo y producir conocimientos.

En este movimiento, aprender es construir experiencias de saber que nos involucran, porque hablan de nosotros o se dirigen a nosotros, a partir de una conversación cultural. Esta conversación solo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido. Esta trama es lo que denomino **relación pedagógica**. (Hernández-Hernández, 2010; p. 161)⁷

Esa relación pedagógica necesariamente es construida a partir de subjetividades encarnadas, o más bien, desde una comprensión de corporeidad como un entramado de relaciones, o como lo nombramos anteriormente, como un *ensamblaje* íntimo que devela la relación con el mundo, los contextos, las experiencias, los afectos, las materialidades, el entorno, etc.

En este camino de continuar profundizando en la construcción de esa relación pedagógica y cómo sería posible materializar el sentir y conocer en relación para comprender el

⁶ “Assemblage” (Deleuze; Guattari, 1987)

⁷ El resaltado en negrita es una propuesta mía para darle énfasis a la noción de relación pedagógica que acompaña todo el texto.

mundo, desde una perspectiva situada con nuestra historia y experiencia, aparecen posibilidades como por ejemplo la idea de *aisthesis* (Bleeker; et al. (eds), 2002), *corpo-tela* (Martins, 2019), *olharidade* (Dos Santos, 2011) o *visión periférica* (Garcés, 2009) solo por nombrar algunas.

En este caso, me gustaría poner en relación brevemente estas cuatro ideas mencionadas.

Con relación al concepto de *aisthesis*, aparece con el fin de tensionar la percepción visual desde un lugar de observación sin cuerpo, es decir, un ojo aislado de los otros sentidos. Por lo que, la idea de *aisthesis* nos propone sentir y conocer el mundo a través de nuestro cuerpo al comprenderse como “una percepción general **con todos los sentidos**, entendiendo también, la impresión que lo percibido deja en el cuerpo. En el sentido original del concepto, la percepción táctil y la visual constituyen un todo” (Verrips, 2005; p. 28).

Por lo tanto, en esta misma dirección, cuando Martins nos comparte la idea de *corpo-tela*, que traducido literalmente sería ‘cuerpo-lienzo’, propone una corporeidad que va más allá de la imagen física, creando una inter-relación de todos los sentidos que la componen, configurando entonces, un *mirar* afectado por cada uno de esos sentidos. Esto nos entrega más información al momento de relacionarnos y de comprender la relación con el mundo.

El cuerpo-lienzo es un cuerpo-imagen. Generalmente, abordamos las imágenes en su cualidad visual, privilegiando el mirar, la ventana del alma, como decían los griegos. Sin embargo, las imágenes pueden ser también sonoras y cinéticas, y esas cualidades son contiguas. En muchas de las realizaciones estéticas y creativas aquí mencionadas, la invitación a mirar es precedida por la invitación a escuchar, pues también nos revelan la información y el registro de imágenes; pero las imágenes que se presentan a nuestras miradas se presentan a nuestra escucha. Esa interdependencia es relevante e invita a la expansión, no solo de nuestro mirar, sino también de nuestra capacidad de oír y de toda nuestra percepción sensorial, pues la escucha de las imágenes es una de las entradas para el universo en el cual los movimientos, los sonidos, las luminosidades y los aromas tienen colores y diseñan paisajes de saberes, aspecto privilegiado de las ‘oralituras’. (Martins, 2021; pág. 77-78)

Este *mirar afectado* o bien un *mirar involucrado* se relaciona con la propuesta que hace Marina Garcés a partir de una relectura que hace del libro *Los ojos de la piel* de J. Pallasmaa, refiriéndose a una *visión periférica* (2019), donde propone re-habitar el sentido

de la vista desde una visión configurada a partir de los diferentes sentidos de mi cuerpo. Esto es, devolverle al sentido de la vista su alcance corporeizado, en donde “la visión periférica es la de un ojo involucrado: involucrado con el cuerpo de quien mira e involucrado en el mundo en el que se mueve” (p. 91) y continúa más adelante con,

En la periferia del ojo está nuestra exposición al mundo: nuestra vulnerabilidad y nuestra implicancia. La vulnerabilidad es nuestra capacidad de ser afectados; la implicación es la condición de toda posibilidad de intervención. En la visión periférica está, pues, la posibilidad de tocar y ser tocados por el mundo. (2009, p. 91)

Sigo entonces en este tejido respecto al *mirar afectado*, y entonces, Monilson dos Santos desde una perspectiva aún más amplia respecto a lo que compone la experiencia corporeizada, propone el término *Olharidade* (2018), concepto construido por dos palabras en portugués (Brasil), el cual vincula historia, memoria, identidad, performatividad y educación. El concepto hace referencia por un lado a “oralidade” que sería la oralidad y su papel trascendental en la cultura ancestral y popular; y por otro lado, a “olhar” que significa mirar, observar. *Olharidade* nos habla entonces, de una relación de la imagen con lo sonoro, lo táctil y lo olfativo, creando un *ensamblaje* único para la comprensión de fenómenos a partir de una corporeidad afectada por todo aquello que compone la imagen.

Por lo tanto, abordar la experiencia de aprendizaje desde estas perspectivas que posibilitan una corporeidad comprendida desde un entramado de relaciones, invita a colocar nuestra corporeidad tanto como productora de conocimientos, como también de mediadora de esas relaciones y conocimientos producidos. Creando posibilidades que traspasan la enseñanza de una disciplina artística como único camino para ‘incluir’ el cuerpo en la escuela. ¿Cómo aprendemos a través de esta noción base de corporeidad? ¿Cómo estas perspectivas vinculadas a comprender el mundo desde todos nuestros sentidos en relación se hacen presentes en nuestros modos de hacer pedagogía y en resonancia, en los modos que posibilitan el aprender?

2.1 Aperturas: Apuntes para una pedagogía corporeizada

Acredito que la educación artística es uno de los caminos para el desenvolvimiento de nuestras posibilidades motrices, sensoriales, relacionales y cognitivas; y en este sentido, la danza como disciplina artística es una posibilidad para habilitar una corporeidad afectada y entonces, comprender el mundo desde un sentir-conocer en relación.

Me pregunto entonces, ¿Por qué la educación artística? ¿Qué es lo que nos provocan las artes en nuestros procesos de aprendizaje? y entonces, ¿Cómo podríamos desplazar ese saber habilitado en la disciplina artística de la danza hacia los procesos de aprendizaje y la relación pedagógica en la educación?

En estos apuntes inacabados y con pretensión a que sigan desarrollándose cada vez más, propongo que la práctica de una pedagogía corporeizada se vincula con aprender a través de la educación artística o más bien, con aprender todo artísticamente (Hernández-Hernández, 2021); y ese aprender artísticamente es entender y conocer el mundo a partir de una corporeidad afectada y en relación.

Con esto no me refiero a quitarle el potencial a cada disciplina artística por sí misma y cada una de ellas como un lugar de producción de conocimientos; sino más bien, ofrecer posibilidades de trabajar con todas ellas en colaboración para crear modos de aprendizaje en interacción con la experiencia artística, en donde la particularidad aparece en posibilitar afectaciones en nuestra corporeidad para conocer y comprender el mundo.

Por otro lado, propongo este 'a través' justamente con el fin de no colocar conocimientos unos por sobre otros, es decir, no se trata de entrar en una batalla de tener más horas de disciplinas artísticas por sobre horas de otras 'asignaturas', en el caso de la escuela. O de crear planes de educación cargados solo hacia el área artística. Si bien, son posibilidades, lo que en este caso me interesa es el aprendizaje en cuanto a ¿cómo poner en relación los conocimientos? y en ese sentido, creo en el potencial de la educación artística para eso.

Atkinson en su libro “Pedagogie of taking care” nos habla sobre cómo la escuela tradicional prioriza ciertos conocimientos por sobre otros y cómo aquello ha modulado nuestras maneras de aprender,

Podríamos ver la educación institucionalizada, por ejemplo, como un sistema en el que algunos se benefician pero otros no, donde tipos particulares de conocimiento se valoran sobre otros y donde la producción de temas pedagogizados particulares se valora sobre otros. (Atkinson, 2002, pág. 75)

Por lo tanto, una pedagogía corporeizada puede ser por un lado, ese lugar que permita cuestionar formas dicotómicas y jerárquicas de aprendizaje, y por otro lado, la posibilidad de que todos los conocimientos entren en relación y se materialicen en vínculo con la experiencia y el contexto.

En este sentido, ese aprender *todo artísticamente* apunta a un vínculo íntimo con el desarrollo de la creatividad, de la percepción, de agudizar nuestra escucha, nuestra observación, nuestra motricidad, o sea, con el desarrollo del potencial de nuestros sentidos en relación y entonces, vincular los conocimientos con nuestra experiencia cotidiana, con el contexto y el entorno. Incluso abre espacio a lo inesperado y la capacidad pedagógica de *improvisar* y colocar la atención en *what it 's there?* (Atkinson, 2022). Es decir, al potenciar nuestras habilidades de atención en lo que acontece en el espacio pedagógico por ejemplo, nos permite ser perceptivos y flexibles en cuanto a las necesidades situadas del momento y ser capaces de proponer diferentes posibilidades para la integración de los conocimientos en cuestión.

Esto al mismo tiempo, posibilita construir una relación pedagógica en coherencia con las experiencias vividas y así, fortalecer el sentido de pertenencia en los procesos de aprendizaje.

Con todo esto, y me permito ser reiterativa, no estoy otorgándole a la educación artística la exclusividad de la creatividad, de la percepción, de la motricidad, etc. Es decir, no es que la creatividad sea una condición propia del arte, o que la motricidad sea propia de la danza por ejemplo; ya que como he declarado hasta aquí, nuestro cuerpo es el lugar del acontecimiento y relación de cada una de ellas. La atención más bien, está en los

modos que escogemos para desarrollar aquellas habilidades en nuestra relación con el mundo.

3. Festival Internacional de las Artes del Movimiento [FIDAMOV]:

Educación artística y desarrollo de públicos, una propuesta situada en Santiago de Chile⁸

Para finalizar, reconozco que atravesada por todas las reflexiones que dieron origen a estas líneas y desde un ímpetu atrevido, elaboré una propuesta para potenciar el desarrollo de la educación artística en Chile (específicamente en Santiago en primera instancia) que compartí con dos colegas y que, posteriormente, ha sido diseñada y articulada en conjunto para materializarse en la primera edición del Festival Internacional de las Artes del Movimiento [FIDAMOV], la cual será en noviembre del 2024.

FIDAMOV es un festival internacional dedicado a potenciar la producción, programación y circulación de las artes del movimiento en Chile en estrecha vinculación con el desarrollo de la educación artística. (2023)

Ignacio José Guajardo y Florencia Rioseco Retamal, son quienes se aventuraron junto a mi en esta propuesta y con quienes hemos ido desarrollando poco a poco el diseño del festival como una experiencia artística para la ciudad.

Desde la afirmación y leitmotiv de *#todoelmundobaila* nos encontramos en la construcción de una instancia que posibilite el encuentro y confluencia de esas danzas cotidianas que componen nuestra experiencia en movimiento con el mundo. Es decir, al afirmar que *todo el mundo baila* no estamos hablando desde una noción disciplinar de la danza y sus múltiples y diversos “estilos”, sino, nos referimos a algo anterior, más genuino incluso. Nos referimos a esa relación inseparable de la vida y el movimiento, y cómo ese movimiento a partir de diferentes estímulos puede ser

⁸ Conoce nuestro sitio web: www.fidamov.com

desenvuelto como una danza genuina, sin pretensiones más que movilizar nuestro cuerpo en una temporalidad propia. Temporalidad que puede también, dialogar con otras temporalidades y construir un movimiento colectivo; el cual puede ser tanto al unísono, en sintonía como también desorganizado, desarticulado, sin embargo, y como ya comenté a lo largo del texto, siempre en relación.

¿Cuántas veces nos hemos percibido movilizándonos nuestros hombros, nuestros pies o nuestra cabeza al escuchar algún ritmo, o al observar otras personas en movimiento, o incluso, al observar una arquitectura que nos despierta ansias de movimiento?

La creación de este festival responde a una serie de preguntas relacionadas a cómo contribuir por un lado en el desarrollo de la educación artística en nuestro país, ofreciendo posibilidades de aprender a través de la educación artística y el movimiento; y al mismo tiempo, al desarrollo de públicos para las artes del movimiento. Esto porque en conjunto reconocimos problemáticas vinculadas a: 1) baja participación cultural a nivel nacional en espectáculos de las artes escénicas (1.96% aprox según el índice de estadísticas culturales 2020), 2) carencia en planes de mediación de los centros encargados de la programación de espectáculos de artes escénicas, que permitiese una continuidad de los públicos. Esto es a grandes rasgos, una articulación entre el espectáculo y el territorio en el cual se está programando; 3) poca existencia de planes de educación artística que dialoguen con la experiencia cultural cotidiana a nivel global de la ciudad, posibilitando un 'hábito cultural'; 4) planes de educación artística limitados solo a aprendizajes técnicos de disciplinas artísticas más allá de un diálogo con el currículo escolar.

De esta forma, se construyeron los siguientes focos del Festival:

- Desarrollo de la educación artística
- Diversidad y formación de públicos
- Nuevos espacios para la programación de las artes del movimiento

- Internacionalización de las artes del movimiento
- Profesionalización del sector

Cada uno de esos focos han sido trabajados a partir de las siguientes preguntas.

- ¿ Por qué desarrollar la educación artística?
- ¿Por qué abrir nuevos espacios de programación?
- ¿Por qué nuevos públicos?
- ¿Por qué la internacionalización de las artes del movimiento?
- ¿Por qué apuntar a la profesionalización del sector?

Comparto la experiencia de creación del festival, a propósito de todo lo comentado anteriormente y justamente para enfatizar en la primera pregunta y en cómo el desarrollo de la educación artística puede ser una de las posibilidades para la formación y el desarrollo de públicos.

Como comenté entonces, la educación artística es un área del conocimiento que contribuye a nuestra formación integral en relación con el mundo, ya que por medio de sus diversas disciplinas artísticas, desarrolla las áreas cognitivas, sensoriales, emocionales y conductuales, a través del hacer, pensar, sentir y mover. En ese sentido, una focalización en los planes de educación artística tanto dentro como fuera de la escuela puede ser un canal plausible para desarrollar aún más la curiosidad e interés por la experiencia artística y entonces, motivar y potenciar un 'hábito cultural'.

En este sentido y colocando brevemente en relación la idea de 'habitus' de Pierre Bourdieu (1972) y los entendimientos de la experiencia vivida y la relación con el mundo desde los nuevos materialismos no-humanos por Karen Barad (2007), aparece el ímpetu por desarrollar ese interés por la cultura a partir de la práctica y su relación con el contexto, es decir, posibilitando una interconexión entre la experiencia vivida y el entorno. Se podría hablar entonces de un agenciamiento entre la experiencia, el contexto y las relaciones humanas y no-humanas que construyen

esa experiencia artística para la constitución de ese 'hábito' o interés cultural. Esto porque, estas concepciones se entrelazan con las afectividades de los objetos, entornos y relaciones no-humanas que articulan aquella experiencia artística. De esta manera, el "habitus" aparece como un tejido complejo de afectividades y entrelazamientos que influyen en la formación de corporeidades y subjetividades, reconociendo cómo la relación con el entorno afecta en nuestras formas de ser y actuar con el mundo.

Desde esta perspectiva, el FIDAMOV propone una relación con el entorno 'artísticamente'; por lo tanto y en suma con todo lo anterior, cuando el festival se propone cotidianizar la experiencia artística, se refiere a continuar esa construcción minuciosa de despertar ese apetito o interés cultural y en este caso particular, por las artes del movimiento y su vínculo con la propia experiencia.

Ahora con relación al proceso de construcción cuando apareció el deseo de levantar un Festival Internacional dedicado a las artes del movimiento, el cual pudiese crear puentes con la educación artística, tuvimos una etapa de levantamiento de información con relación a experiencias similares o más bien, búsqueda de referencias en torno a cómo potenciar la educación artística y la formación de públicos a partir de eventos culturales de alto impacto. Fue así como a partir de la experiencia de cada una de las personas del equipo reconocimos un número de experiencias que habían sido significativas para nosotros y por qué, y otras referencias que sin haberlas experimentado se transformaron en modelos a tener en cuenta en el diseño de FIDAMOV.

Entonces, con relación a las experiencias significativas y otras experiencias que se articulan como referencias hicimos un listado de 10 festivales influyentes desde nuestra perspectiva. A continuación dejo los nombres y sus enlaces a los sitios web para conocer más.

1. [Festival Internacional Santiago a Mil](#)
2. [Festival Internacional Santiago OFF](#)
3. [LOFT](#)
4. [Bienal de dança Sao Paulo](#)
5. [Dança a Deriva](#)

6. Bienal de dança de Cali
7. Dansa Metropolitana
8. Fira Tárrega
9. Festival Grec:
10. Edinburgh International Festival

A partir de este reconocimiento de referencias a nivel mundial con relación a festivales que trabajan con las artes del movimiento, construimos FIDAMOV con un sello especial, esto es: vincular la programación de las artes del movimiento con un plan de educación artística que cruce todo el festival, el cual incluye tanto una relación directa con centros educativos como también, actividades de formación abierta a toda la comunidad dedicados al desarrollo de la educación artística y la formación de públicos.

Para llevar a cabo esto, hemos diseñado diferentes áreas dentro del festival. Una de ellas es “**FIDAMOV Escuela**” la cual, se enfoca en establecer vínculos con centros educativos y desarrollar programas de mediación y educación artística con el objetivo de involucrar a estudiantes y docentes en el festival, brindando oportunidades de aprendizaje, participación y apreciación de las artes del movimiento. Nuestro enfoque principal es ofrecer posibilidades para dinamizar los currículos escolares a través de la educación artística. Buscamos facilitar tanto instancias de formación docente que construyan diálogos entre el currículo escolar y las metodologías de la educación artística, como también actividades de mediación con los espectáculos del Festival. Queremos construir un plan de educación artística que posibilite el aprendizaje a través de la experiencia artística, generando cruces en las diferentes áreas del conocimiento.

De esta forma, impulsar planes de educación en los cuales se puedan desarrollar metodologías de aprendizajes a través de las artes, apunta hacia una pedagogía corporeizada que pueda contribuir por un lado, a ese trabajo de cotidianizar la experiencia artística, y por por otro, a desarrollar la consciencia corporal en diálogo con el desarrollo motriz, el autoconocimiento y la autoconfianza. La creación y diseño de programas de educación artística se articula necesariamente con una formación docente en

métodos de aprendizaje basado en las artes. En donde los conocimientos sean colocados en relación artísticamente.

Por otro lado, se han diseñado otras áreas que permitan el desarrollo de la educación artística y la formación de públicos fuera de lo “institucional-educativo”, como por ejemplo:

- **Espacios de Formación:** El cual tiene como objetivo profesionalizar el sector de las artes del movimiento en diversos aspectos, como la educación artística, la creación, la producción técnica, la gestión y el mercado cultural, así como la formación y el desarrollo de públicos. A través de paneles, charlas, conversatorios, laboratorios y clases magistrales, se brindará a los participantes la oportunidad de aprender, intercambiar conocimientos y explorar enfoques innovadores en el campo de las artes del movimiento. Uno de los momentos destacados en esta área será el **Encuentro de Artistas-Educadores**, donde artistas-educadores se reunirán para intercambiar ideas, explorar enfoques pedagógicos innovadores y reflexionar sobre la importancia de la formación en las artes del movimiento, como también del diálogo de la educación artística con el currículo escolar.

- **Espacio, Arquitectura y Movimiento:** Espacio de exploración donde se investiga prácticamente cómo las materialidades y los espacios influyen en nuestra relación corporal con el mundo. A través de vivenciar el cuerpo en movimiento desde diferentes aspectos y perspectivas, se crea un ambiente de instalación que promueve el cruce disciplinar entre la arquitectura, el diseño y la danza. Este espacio único fomenta la interacción con las materialidades y ofrece una experiencia artística enriquecedora. Con diferentes momentos de activación y una mediación artística, estará disponible durante todo el festival, brindando un espacio compartido para explorar, jugar y experimentar tanto en familia como individualmente. Es un lugar donde se invita a los participantes a sumergirse en

nuevas formas de relacionarse con su entorno, generando un diálogo entre el cuerpo, la arquitectura y el diseño.

- **#TODOELMUNDOBAILA** : Es el leitmotiv del FIDAMOV y representa un espacio dedicado a promover la danza en colectivo y la conexión entre las personas a través del baile. Este espacio se desarrollará en diferentes puntos de la ciudad, ofreciendo encuentros gratuitos en espacios públicos donde la música en vivo o los DJ invitarán a las personas a bailar y disfrutar juntos. El objetivo principal es fomentar la participación activa de todos los públicos, brindando la oportunidad de experimentar la alegría y la diversión de bailar en un entorno inclusivo y acogedor. Además, se busca colaborar con diferentes colectivos para enriquecer y dinamizar el espacio, permitiendo la expresión de diversas manifestaciones artísticas y estilos de baile.

Entonces, por una parte el desafío está en crear cruces e intercambios de las diversas expresiones del movimiento y la producción de conocimientos a través de las artes; y por otra, la propuesta está en cotidianizar la experiencia artística, fomentando el encuentro de públicos y su vínculo con el contexto.

A la fecha contamos con el apoyo de 4 centros culturales reconocidos como sedes oficiales del festival. Estos son:

- Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM)
- Centro Cultural Matucana 100 (M100)
- Centro de Extensión Instituto Nacional (CEINA)
- Fundación CorpArtes.

FIDAMOV aparece como una de las tantas posibilidades para potenciar todo lo comentado anteriormente respecto a una educación corporeizada y entonces provocar el diseño de programas de educación en los cuales la educación artística sea la base para la integración y articulación de las diversas áreas del conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo se hace un enfoque hacia la educación artística como potencia, por un lado, para fortalecer el currículo escolar de las escuelas a partir del desarrollo de diferentes metodologías desde las artes para aprender diferentes áreas del conocimiento. Y por otro, para contribuir en la participación cultural de la sociedad, aproximando cada vez más la experiencia artística en la cotidianidad.

De esta forma la educación artística toma un papel fundamental para contribuir poco a poco a sensibilizar cada vez más los aprendizajes, a cotidianizar la experiencia artística y articularla con diversos conocimientos.

Con esto no quiero decir ni menos declarar que todo en la educación tenga que ser sobre el arte y sus diversas expresiones, no es sobre eso. Sino más bien es una propuesta a construir más maneras de aprendizaje a partir de las artes, las cuales permitan generar cada vez más cruces de conocimientos entre las diferentes áreas del saber, entendiendo nuestro cuerpo, la relación pedagógica y el aprendizaje como un entramado inacabado de múltiples relaciones (humanas y no-humanas).

Hoy en día, 2023, tenemos bastantes desafíos con relación a la posibilidad de fomentar aún más el interés y la participación cultural, esto a grandes rasgos porque las 'formas' de participación cultural en la actualidad han cambiado, y con esto, las maneras de formación de públicos van cambiando también, se van actualizando junto al contexto. Así proponía y anticipaba Nestor García Canclini en su reconocido libro *Lectores, espectadores, internautas* (2007) "*los públicos no nacen sino que se hacen pero de modos distintos en la época gutenberguiana o en la era digital*" (p. 23).

En esta línea, FIDAMOV con sus diferentes áreas va tras ese desafío de elaborar diferentes estrategias para un desarrollo de públicos acorde a los contextos e intereses diversos de una sociedad.

Cuando afirmamos que *todo el mundo baila* justamente estamos en esa búsqueda por construir una experiencia que

aproxime a las personas con una cotidianidad en cuanto al movimiento, una convergencia entre las danzas 'en los escenarios' (en su diversidad de escenarios) y las danzas vividas a partir del goce y el compartir.

En este proceso de ir articulando el festival tuve una conversación muy significativa con Rubens Oliveira (São Paulo-Brasil), uno de los artistas que hemos convidado para la primera edición 2024, al escuchar mi relato con relación a la propuesta de FIDAMOV me compartió una frase crucial para comprender la esencia del festival "*es un festival para quienes gustan de bailar y no para quienes hacen danza*". Me gustaría quedarme con esa frase como compañera de *todo el mundo baila*, con el mismo fin de ampliar los públicos y dejar de construir espacios para quienes ya conocen y habitan esos espacios.

La fecha programada para FIDAMOV es en noviembre del año 2024 y con nuestro *#TODOELMUNDOBAILA*, como motor y corazón del festival, buscamos tanto seguir abriendo espacios para las artes del movimiento, como también, potenciar el reconocimiento de lo trascendental que es el movimiento para la vida y cuánto es parte esencial de nuestra cotidianidad.

Nos encontramos en un momento fundamental con relación al diseño de cada propuesta del festival, y es en esa acción de diseñar en equipo donde tenemos la oportunidad de imaginar, especular y al mismo tiempo coreografiar esos otros modos posibles para fortalecer la educación artística, la formación de públicos y entonces también, la participación cultural en la sociedad. Una acción que a la vez de especular un futuro posible, necesariamente también transforma nuestro presente y nuestra realidad . En otras palabras,

No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopías, sin esperanza, sin trabajo de creación y desarrollo de las posibilidades que viabilicen su concreción. (Freire, 2001; p. 69).

Referencias bibliográficas

Atkinson, Dennis. *Pedagogies of Taking Care. Art, pedagogy and the gift of otherness*. Bloomsbury academic. London. 2022

Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. 2007

Bardet, Marie. *Saberes gestuales Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante»* Ideas – Universidad Nacional San Martín / CONICET-CIF / Université Paris 8. 2017

Carrasco-Segovia, Sara; Hernández-Hernández, Fernando. *Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes*. Movimento, revista de educação física da UFRGS. Brasil. 2020

Canclini, Nestor. *Lectores, espectadores e internautas*. Ed. Gedisa. España. 2007.

Condró, Lucas. *Lo Singular*. Ed. Continta me tienes, España. 2020

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos. 1997.

Dos Santos Pinto, Monilson. *Nego Fugido: O teatro das aparições*. Disertación del programa pos graduación, máster en artes escénicas por la Universidad Estadual de São Paulo (UNESP). 2014

Freire, Paulo (2001) *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Ed. S.XXI ARGENTINA. Fecha publicación 2015.

Garcés, Marina. *Fuera de clases*. Primera ed. Traducción: Patricia Valero. Galaxia Gutenberg, S.L. 2016.

“Visión periférica, ojos para un mundo común” en *Arquitecturas de la Mirada. CdL#2: Danza y Pensamiento*. Ed. Universidad de Alcala de Henares, 2009.

Grosz, Elizabeth. *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. 1994

Haudricourt, André; Bardet, Marie. *El Cultivo de los Gestos/ Hacer mundo con gestos*. Colección Pequeña Biblioteca Sensible. 2019.

Hanna, Thomas. "What is Somatics?". En: *Somatics*, Vol.4-4 1986, p. 4-8. California. 1970

Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra. 1995

Hernández-Hernández, Fernando. Artículo “Cuerpo y saber en la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) con las expectativas de la escuela” en *Corporeidad e educação: tecendo sentidos.../ Gilberto Aparecido Damiano, Lucía Helena Pena Pereira, Wanderley C. Oliveira, organizadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Martins, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1. ed.- Rio de Janeiro: Cobogó. 256 p; 21 cm. (Encruzilhada). 2021.

Programa TV UFMG: Arte, educação e manifestações culturais. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=k52osVHhqtM>

Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ed. Dolmen. 2002

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. Estadísticas Culturales Informe Anual 2020. Primera edición: enero, 2022 ISBN: 978-956-352-402-4.

Pérez Galí, Aimar. Experiencia en el programa Fuera de Clases, Centro de las Artes Vivas el Graner. Barcelona. 2019.

Pernille Østern, Tone; Jusslin, Sofia; Nødtvedt Knudsen, Kristian; Maapalo, Paulina; Bjørkøy, Ingrid. A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*. 2021.

Ramos, Luciane. Programa audiovisual *Diálogos Ausentes* de Itaú Cultural, en São Paulo/SP. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=uM5zq7gqH5I>

Ribeiro, Djamilá. O que é lugar de fala? *Belo Horizonte: Letramento*, 112 p. (Feminismos Plurais). 2017.

Roussel, David. *Immersive cartography and post-qualitative inquiry: A Speculative Adventure in Research-Creation*. First published 2021 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN. 2021

Rufino, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação*. *Revista Exitus*, 9(4), 262 - 289. 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>

Santos, Luis Carlos; Oliveira, Eduardo David. *Poética da ancestralidade*: *Revista Espaço Acadêmico*, 20(225), 14-24. 2020. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54002>

Silva Souza, Ana Lúcia. *Letramentos de Reexistência: Culturas e Identidades no Movimento Hip Hop*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna. Orientadora: Profa Dra Angela B. Kleiman. 2009

Silva, Cidinha da. *Exuzilhar: Melhores crônicas de Cidinha da Silva* vol.1. Emerson Inácio / Professor de literaturas / USP. 2010.

Tampini, M.; Farina, C. *Desestabilizar la disciplina: Cuerpo y subjetividad en contact improvisation*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. 2010. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5671/ev.5671.pdf
Verrips, Jorada. "Aisthesis & An-Aesthesia", *Ethnologia Europaea* 35(1), 29-36. 2005. <https://doi.org/10.16995/ee.975>.

Recibido el 30 de mayo de 2023.
Aprobado el 14 de agosto de 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança