

Me encuentro en estado vaporoso: una mirada hacia el caos en la pedagogía de la danza para la infancia*

Juliana Atuesta Ortiz**

[RESUMEN]

Este artículo se centra en la pregunta por el caos dentro de los procesos de formación artística para la infancia, con énfasis en la formación en danza. Se asume la danza como una práctica expresiva que, más allá de ser un lenguaje estético, opera como manifestación que activa el reconocimiento del cuerpo y las corporalidades, y que potencia las capacidades creativas y simbólicas para la construcción del ser y su participación en la colectividad. De ahí el valor del caos y su pertinencia en el discurso y en las perspectivas pedagógicas para la vida. Se proporciona un estudio basado en las experiencias del proyecto de formación en danza Danza Contexto que desde 2010 viene desarrollando actividades en distintas instituciones educativas en Bogotá, principalmente, en los colegios pertenecientes a la Alianza Educativa. El análisis frente a la pregunta por el caos se fundamenta en una apuesta que hemos desarrollado desde 2014, que hemos denominado “una pedagogía de la creatividad”, desde la cual se plantean principios, tales como el juego, la pregunta, el contexto y el impulso. El desarrollo de este análisis se sustenta con la participación de las personas que han hecho parte del proyecto (coordinadoras, docentes y facilitadores, niños y niñas participantes), de quienes se recogen sus percepciones plasmadas en informes pedagógicos y actividades registradas durante el proceso.

Palabras clave: pedagogía; danza; caos; juego; pregunta; infancia

Doi 10.11144/javeriana.mavae19-2.mvpi

Fecha de recepción: 5 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2024

Disponible en línea: 1 de julio de 2024

- * Artículo de reflexión resultado del proyecto pedagógico Danza Contexto.
- ** Profesora asistente Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes, Sede Bogotá. Maestra en coreografía por ArtEZ hogeschool voor de kunsten, historiadora por la Universidad de los Andes y bailarina por la Escuela Nacional de Ballet de Cuba. Pedagoga universitaria, gestora de proyectos sociales enfocados en danza e infancia, gestora e investigadora de la danza con énfasis en historia, pedagogía y aproximaciones interdisciplinarias. Ha sido docente de danza en la Universidad del Rosario, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Actualmente se desempeña como docente de planta del programa de Artes Escénicas en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5009-6309>
Correo electrónico: juatuesta@javeriana.edu.co



CÓMO CITAR:

Atuesta Ortiz, Juliana. 2024. “Me encuentro en estado vaporoso: Una mirada hacia el caos en la pedagogía de la danza para la infancia”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19 (2): 92-105. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.mvpi>

I am in a vaporous state: a look at chaos in dance pedagogy for children

Encontro-me em estado vaporoso: um olhar sobre o caos da pedagogia na dança para a infância

[ABSTRACT]

This article focuses on the question of chaos within the processes of artistic training for children, with emphasis on dance training. Dance is assumed as an expressive practice that, more than an aesthetic language, operates as a manifestation which activates the recognition of the body and the corporealities, and enhances the creative and symbolic capacities for the construction of the self and its participation in the community. Hence the value of chaos and its relevance in discourse and pedagogical perspectives for life. A study based on the experiences of the dance training project Danza Contexto is provided. Since 2010, their activities have been developed in different academic institutions in Bogotá, mainly in schools that are part of the Educational Alliance (Alianza Educativa). The analysis around the question regarding chaos is based on an approach that we have been developing since 2014, which we have called "a pedagogy of creativity". From this approach principles such as play, questioning, context and impulse are raised. The development of this analysis is based on the participation of the people who have been part of the project (coordinators, teachers and facilitators, participating children), whose perceptions are reflected in pedagogical reports and activities recorded during the process.

Key words: pedagogy; dance; chaos; play; question; childhood

[RESUMO]

Este artigo foca na pergunta pelo caos dentro dos processos de formação artística para a infância, com ênfase na formação em dança. Assume-se a dança como prática expressiva que, além de ser uma linguagem estética, funciona como manifestação que ativa o reconhecimento do corpo e as corporalidades, e que potência as capacidades criativas e simbólicas para a construção do ser e a sua participação na coletividade. Daí o valor do caos e sua relevância no discurso e nas perspectivas pedagógicas para a vida. Proporciona-se um estudo baseado nas experiências do projeto de formação na dança Dança Contexto que desde 2010 vem desenvolvendo atividades em diferentes instituições educativas em Bogotá, principalmente, nas escolas pertencentes à Alianza Educativa. A análise frente à pergunta pelo caos fundamenta-se em uma aposta que temos desenvolvido desde 2014, que nomeamos de "pedagogia da criatividade", desde a qual são disponibilizados princípios, tais como o jogo, a pergunta, o contexto e o impulso. O desenvolvimento desta análise é sustentado com a participação do pessoal que já foi parte do projeto (coordenadoras, docentes e facilitadores, crianças participantes), de quem são coletadas suas percepções refletidas em relatórios pedagógicos e atividades registradas durante o processo.

Palavras-chave: pedagogia; dança; caos; jogos; pergunta; infância

“Nosotros” es el pronombre más difícil.
Sánchez (2016)

Chaos was the law of nature; order was
the dream of man.
Adams (2016)

> Acercarse a la infancia desde una apuesta pedagógica implica, en primera instancia, un intento por desdibujar las fronteras que como adultos formulamos para separarnos de nuestras propias infancias, así como de las infancias con las que convivimos. Por eso, hablar de un “nosotros” implica un ejercicio de responsabilidad orientado hacia la generación de marcos para instituir el plural. Sánchez (2016) considera que “nosotros es un pronombre difícil, el más difícil” (31), y en ello reconozco que, al situarnos en un “nosotros”, necesariamente debemos comenzar a descomponer aquel límite que hemos trazado entre adultos e infantes, y es allí donde considero que podemos comenzar a generar un sentido de pluralidad genuino. La dificultad de pensarnos como un “nosotros” radica también en la dificultad que tenemos como adultos de despojarnos de tantas herramientas, estrategias y didácticas con las que llegamos al reto pedagógico, pues estamos enfrascados en el paradigma de la responsabilidad que tenemos como agentes de formación. Son estas dificultades las que me impulsan a crear y emprender un proceso de reflexión con el que busco problematizar las miradas frente a la pedagogía del arte, en general, y de la danza, en particular, comprendiendo la danza desde su potencia expresiva, su incidencia en la configuración de identidades corpóreas y su pertinencia dentro de la construcción de colectividades, es decir, de ese “nosotros” del que vengo hablando renglones atrás.

En segunda instancia, este acercamiento a la infancia también implica un ejercicio por intentar despojarse de la voluntad de ordenar, de dirigir y de sistematizar el comportamiento humano, de fomentar la formación de corporalidades obedientes y homogéneas, así como de organizar y encauzar las prácticas artísticas hacia bienes y servicios de consumo. Y este ejercicio de despojo es, en pocas palabras, darle la bienvenida al caos. Invitar el caos como dinámica dentro de la práctica pedagógica en la enseñanza de la danza es un reto que hemos asumido particularmente dentro del proyecto de formación en danza Danza Contexto (2010-2021). Es, por tanto, que en este artículo pretendo adentrarme en las experiencias concretas de Danza Contexto con el objetivo de posibilitar lugares de comprensión, de cuestionamiento y de indagación sobre el caos y sus posibles incidencias en la pedagogía de la danza, considerando también las resonancias en el campo de la formación artística. Me centraré principalmente en la manifestación del caos, desde la que deviene un análisis sobre la práctica del juego, la importancia de la pregunta y los impulsos y las propulsiones de movimiento como acciones para fomentar el deseo de danzar.

Danza Contexto es un proyecto que surge en 2010 bajo la necesidad de desarrollar pedagogías enfocadas en potenciar capacidades creativas y transformadoras, y en fortalecer procesos de formación artística con incidencia en los contextos. Esto es, propender al desarrollo de procesos de formación que se enfocan en comprender, leer, actuar e incidir en el entorno que se habita a través de la danza desde sus posibilidades de gestión corporal. El proyecto ha beneficiado a niños y niñas de distintos colegios de Bogotá ubicados en las localidades de Usme, Bosa, Kennedy, La Candelaria y Ciudad Bolívar, como Santiago de las Atalayas, Jaime Garzón, Ciudad Chengdú, Jorge Isaacs, Argelia, El Nogal, Miravalle, Laurel de Cera, Parques de Bogotá, La Giralda, entre otros.

En 2014, junto con un equipo de facilitadoras y asesoras del proyecto, publicamos un primer documento, *Cuerpo presente: Una pedagogía para la creatividad*, en el cual postulamos la noción de *pedagogía* como una práctica que entra en un campo de juego incierto, abierto y efervescente cada vez que se vincula a un contexto determinado: la creatividad como una potencia que permite la posibilidad de agenciar procesos de transformación y el cuerpo como entidad que se pregunta por su valor como individuo en relación intrínseca con la colectividad como ecosistema social, ambiental y cultural (Rosales et al. 2015).

Abordamos los principios de la “pedagogía de la creatividad” desde una serie de consideraciones, entre las que se destacan el valor del juego como fundamento de la expresividad; el valor de la formulación de preguntas que no necesariamente deben ser respondidas, preguntas abstractas, absurdas, incoherentes y afectivas; el lugar del docente desde su capacidad de “no saber” y, en ella, su capacidad de desaprender para aprender-con, aprender-en y aprender-desde su anclaje contextual, y el lugar del caos como potencia pedagógica, como manifestación del “nosotros” y como efervescencia de nuestra misma naturaleza humana (Rosales et al. 2015). A partir de la experiencia como fundamento de análisis, es en esta última consideración en la que deseo centrar la atención y proponer un espacio de reflexión en este artículo. Me refiero a la consideración del caos y de sus implicaciones como efecto de nuestras apuestas pedagógicas (figura 1).

El fracaso

Las experiencias pedagógicas de Danza Contexto han atravesado siempre líneas paradójicas y aparentemente contradictorias entre el *pensar* y el *hacer*, entre una filosofía pedagógica alternativa y horizontal, y una realidad en la que cualquier teoría o estrategia para la aplicación de nuestras premisas metodológicas pueden resultar inútiles o frustrantes. Me refiero a aquella realidad a la que docentes se enfrentan cada vez que entran a un salón con una propuesta pedagógica abierta como Danza Contexto, en la que se replantean los esquemas tradicionales de comportamiento, por ejemplo, la predisposición al orden y la importancia de la conducta silenciosa de los estudiantes frente a un adulto que entra al salón con un cúmulo de conocimientos a cuestas. En ello sucede algo que los docentes de Danza Contexto generalmente denominan “el gran caos”; otros lo llaman “la isla del desorden” y otros más optimistas hablan de una “explosión de energía” o “un estado de ebullición”. Y ante tal circunstancia, algunos han expresado su desesperación con frases como: “No sé qué hacer frente a esto” o “Simplemente, se me acabaron las herramientas” (Gómez et al. 2011-2014). Percibimos que el esfuerzo por alcanzar un comportamiento organizado pone en tensión el deseo de horizontalidad pedagógica al encontrarse frente a frente con el caos que surge del encuentro entre energías robustecidas, esa diversidad de individualidades que, aparentemente, se da a causa de una postura permisiva por parte de los docentes. Entonces, el efecto de una postura pedagógica como esta fácilmente puede llevarnos a experimentar la sensación de fracaso.

DANZA CONTEXTO ²⁰¹⁵

presenta:
Un cuerpo para el mundo



< <

Figura 1. Afiche para difusión Danza Contexto (2015). Obra: Un cuerpo para el mundo. Diseño: Ginna Rodríguez

Evento concertado por el Ministerio de Cultura



Todas aquellas expresiones y posturas que contemplan la horizontalidad como una bandera para la educación fundamentada en la creación aparentemente no logran tener resonancia con una realidad en la que el manejo de grupo se nos sale de las manos, en la que ni siquiera logramos iniciar una sesión de clase, ni aplicar nuestras didácticas y, mucho menos, contemplar un proceso con algún objetivo formativo en concreto. Los docentes de Danza Contexto continuamente expresan la dificultad que tienen para desarrollar un proceso formativo en un entorno caótico al que se enfrentan y, a la hora de aplicar los principios pedagógicos del proyecto, manifiestan:

Al comenzar el proyecto, las clases no tenían ni pies ni cabeza, todas las niñas y los niños conformaban algo así como un monstruo escandaloso e indomable, en parte por la incapacidad de los niños de hacer silencio y atender a las órdenes, y también porque en el fondo de mí (como le suele pasar a algunos artistas y a muchos políticos) hay un deseo de hacer del otro un individuo obediente y competente, ágil en el quehacer del obedecer algunas leyes de la danza y el silencio. (Marco Gómez 2011)

Parte del silencio y la concentración tienen que ver con el afán de mi parte hacia la obediencia y la copia. (Marco Gómez 2012)

El grupo constituyó su vuelo hacia la isla del desorden. (Carolina Van Eps 2011)

También he pensado mucho en nuestro rol como pedagogos, en la falta de herramientas propias, pero también en los problemas que presenta el sistema de educación en este país, donde niñas y niños se acostumbran a actuar por medio de la coerción y no de la voluntad propia y, cuando encuentran espacios abiertos como este, les cuesta trabajo valorarlos y comprenderlos, porque la educación se ha convertido en una obligación. (Bibiana Carvajal 2011)

Frente a los efectos de una apuesta pedagógica como Danza Contexto, nos damos cuenta de que, en lugar de buscar estrategias fulminantes para apaciguar el caos, debemos comenzar a comprenderlo como un lugar propicio para la formación y construcción de identidades singulares. Debemos replantear la ecuación pedagógica en la que la educación es equivalente al orden y al silencio, y consecuentemente comprender el potencial del caos y su lugar en los procesos naturales de crecimiento y formación en la edad temprana. El caos es una dinámica, y con esto me refiero a la dinamización de experiencias desde una apuesta pedagógica, pero también a aquellas agencias y evaporaciones que suceden genuinamente en el encuentro espontáneo que se da entre humanos.

La palabra *caos* proviene del latín *chaos*, y este a su vez del griego *χάος*, que significa “abertura”. La abertura como hendidura, como grieta y como resquicio es una salida, es el lugar por donde pasa la luz, por donde podemos observar lo que hay más allá o por donde podemos comprobar que, en efecto, hay un contexto más amplio que compone lo que hemos percibido a primera vista. Por su parte, la teoría física y matemática entiende el caos como “la disciplina que estudia ecuaciones de movimiento que son impredecibles” (Andrés Gómez, comunicación personal, 30 de marzo de 2014). En este caso, el caos no se reduce a la noción de *desorden* sino de *impredecibilidad*. El clima, por ejemplo, es impredecible, por lo cual existe la hipótesis de que las ecuaciones que lo describen son caóticas. El caos surge de una ecuación no lineal, lo que significa que las consecuencias o efectos no son proporcionales a las causas. El físico colombiano Andrés Gómez lo explica así: “Por ejemplo, un pensamiento lineal (es decir, no caótico) lo llevaría a uno a pensar que una gran tormenta debe tener una ‘gran’ causa y que pequeñas brisas deben tener ‘pequeñas’ causas. Pero, puesto que el clima es probablemente un sistema caótico, ese no es el tipo de pensamiento que debemos emplear” (Andrés Gómez, comunicación personal, 30 de marzo de 2014). De la misma manera, podemos asumir el caos del salón o del aula de clases como el lugar de lo impredecible, y la tarea está en reorientar las miradas que tenemos frente al desorden y comenzar a percibir el valor de su naturaleza, las maneras en que se establecen el caos y los papeles que desempeñan las tantas y diversas individualidades que componen una manifestación colectiva.

Adams (2016) se refiere al caos como una ley de la naturaleza en la que el orden no es otra cosa que el sueño de la humanidad. El ideal del orden se manifiesta como una conciliación del ser humano con el caos. “El orden provee la estabilidad que buscamos, pero el caos crea las oportunidades de cambio que necesitamos” (Adams 2016, 148). De manera que abordar el caos no como una condición limitante, sino como potencia transformadora permite reorientar nuestra apuesta pedagógica hacia preguntas, como ¿cómo enseñar en el caos y cómo aprender de este?, ¿cómo reorientar la postura frente al desorden comprendiéndolo desde lo impredecible?, ¿qué nos dice el caos sobre las individualidades de nuestros estudiantes, los roles, las corporalidades y corporeidades, las habilidades y las pasiones?, ¿qué nos dice el caos sobre la colectividad con la que estamos ocupando este espacio de formación?, ¿cómo coexiste la heterogeneidad en el espacio del aula y qué nos dice esta del contexto en el que vivimos?, ¿cómo ejercer cuidado en el caos?, ¿cómo leer el caos y entablar un diálogo formativo desde allí?, ¿cómo canalizarlo hacia la formación, hacia el reconocimiento del cuerpo propio y hacia la creación?

Todas estas son preguntas que de alguna manera nos han llevado a desistir de muchos de los contenidos que proponemos en nuestros planes de trabajo, a desechar una cantidad de estrategias y didácticas con las que llegamos a enseñar, a despojarnos de las listas de planeaciones y, sobre todo, a poner nuestros currículos en entredicho. Identificarnos en el caos nos invita a soltar el control, y esto muchas veces nos sabe a fracaso, pero es allí donde emprendemos un proceso de acompañamiento que guía y que cuida y que, poco a poco, se va vinculando con el descubrimiento de las corporeidades y de las potencias creativas y singulares que se manifiestan desde la experiencia colectiva (figura 2).



v
v

Figura 2. Presentación final del proyecto Danza Contexto (2018). Obra: El cuerpo de los colores. Docente: Aura Buitrago. Fotografía: Shinna Gaitán

La pregunta

En Danza Contexto, consideramos el valor de la pregunta como herramienta metodológica frente a la cual se abre un panorama de respuestas posibles. Preguntamos, por ejemplo, ¿cómo podríamos subir el brazo?, ¿de cuántas posibles maneras se pueden mover los hombros?, ¿cómo se puede mover un cuerpo?, ¿qué puede hacer un cuerpo?, ¿qué puede transformar? Este tipo de preguntas reparan sentencias, tales como “Un brazo se debe subir así” o “El cuerpo debe verse así”. Las preguntas son generadoras de respuestas que surgen de vivencias, experiencias y potencias creativas de cada niño o niña; al mismo tiempo, estas pueden trascender a preguntas más complejas: “¿Cómo lanzar desde el ombligo?”, le pregunta un estudiante a su maestra María Teresa Jaime (2010). Por su parte, las preguntas absurdas también son bienvenidas, puesto que pueden evidenciar la existencia de las distintas inteligencias de los estudiantes y el universo de las múltiples sabidurías e ignorancias en las que habitan.

No formulamos preguntas con respuestas unívocas, no proponemos ejercicios de movimiento cuyos resultados produzcan formas homogéneas, no sabemos en qué va a deparar cada clase, ni lo que los cuerpos van a proponer. El lugar de la clase es el lugar de lo desconocido y de lo que está por descubrirse. Se pregunta, sobre todo, lo que se ignora. De ahí que la pregunta es un canal poderoso para incentivar el sentido de búsqueda porque “quien busca encuentra, no precisamente encuentra lo que busca, menos lo que es necesario encontrar” (Ranciére 2003, 81).

La búsqueda a través de la pregunta abre horizontes hacia la transformación del significado de los referentes que tenemos sobre el mundo. Martin Heidegger sostiene que “todo preguntar es buscar, todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado”; y, frente a esto, Hannah Arendt argumenta que “la pregunta implica una crisis de significado [...]. El significado ha perdido el sentido que tenía” (citados en Hernández 2013, 94). Estas dos visiones nos permiten abordar la pregunta desde su ambivalencia en cuanto afirmación de lo conocido que se expone abiertamente ante lo desconocido. La pregunta abierta a lo desconocido es también un dispositivo que fácilmente produce más preguntas y, por esta razón, las niñas y los niños que responden a preguntas con más preguntas comienzan a ejercer autonomía sobre su

conocimiento desde su propia búsqueda: “Siempre me permitieron guiarlos desde la motivación que ellos mismos me propiciaban”, menciona Alba González (2010).

Desde la espontaneidad de las respuestas de los niños ante preguntas como ¿qué puede hacer un cuerpo?, ¿qué me gusta y qué no me gusta de mi cuerpo? y ¿cómo se comunica un cuerpo?, algunos de los participantes de Danza Contexto nos ofrecen nuevos horizontes para entender el cuerpo, así:

A mis ojos les encanta mirar todo lo que está a su alcance.

A esta mano le gusta jugar, pero un día jugó un juego que no le gustó; y a este pie no le gusta que le peguen, y un día le pegaron y le gustó.

Esta boca es fea y un día le dijeron bonita.

Estas lágrimas son de mentira, en realidad, son un diente.

A mis codos les gusta chocarse, me gustan porque con ellos puedo hacer ejercicio y estar saludable.

Estas son mis piernas y me gusta doblarlas.

Dibujé mi mano porque me gusta el tacto, con ella uno puede crear cosas.

Me gusta el oído, porque uno aprende escuchando.

La nariz, porque uno puede oler las cosas que huelen a rico.

La boca es importante para hablar, para decir: “Hola”, “Buenas tardes”, “Gracias”, “Te amo”, “¿Cómo estás?”, “Te quiero”, “Te adoro”.

Me gusta mi cabeza porque tiene ¡tantas partes del cuerpo! Puede tener tres partes del cuerpo en una sola, como son los ojos, la nariz y la boca.

Un cuerpo se puede mover, yeah!

Un cuerpo se puede reír a carcajadas.

Un cuerpo es como muchas cosas, como lo que tienen los perros y los humanos.

Uno se puede mover a todas partes porque uno tiene esqueleto.

Un cuerpo es una parte del cuerpo, como el pecho y la cabeza.

Un cuerpo se comunica con el cerebro y con la boca.

Un cuerpo se comunica como las abejas... haciendo tzzzzz.¹

Consideramos importante reconocer ese primer encuentro con la sabiduría instantánea y espontánea de niñas y niños que se aproximan a su cuerpo desde lo que les gusta de este y desde sus posibilidades de ser. Esta es la sabiduría que está en la superficie y que implica ese primer impulso, ese primer gesto, esa pulsión de reacción ante el efecto de la significación. Alentar la acción espontánea en cuanto impulso corporal que conlleva el desorden y la manifestación de sentido abstracto es reconocer la validez del pensamiento inmediato, es validar el ahora, y desde allí emprender el viaje del descubrimiento y de la construcción del saber autónomo.

Desde la teoría de la física, nos encontramos con el conocido fenómeno del efecto mariposa que se refiere al hecho de que los efectos no son proporcionales a las causas. Desde la pedagogía, esta metáfora la aplicamos para comprender todo fenómeno caótico como un fenómeno transformador desde lo impredecible, es decir, desde la singularidad de las múltiples transformaciones no lineales que pueden ser generadas por pequeños impulsos y espontaneidades. Por eso, pensamos que la formación para las artes, y para la danza en particular, debe fundamentarse en la generación de impulsos y no en imposiciones premeditadas, comprendiendo las situaciones de caos como lugares abiertos que permiten la manifestación de las pulsiones y respuestas diversas frente a las didácticas que maestras y maestros traen a sus clases.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el espacio del aula es también un lugar donde pequeñas causas pueden generar grandes consecuencias. Podemos tener una paleta de herramientas metodológicas para aplicar, pero nunca sabremos los efectos que estas pueden tener en los estudiantes. Es impredecible porque no sabemos qué es lo que pasa con los estudiantes al salir del aula y en qué medida lo que trabajamos en clase, lo que decimos y lo que sucede va a repercutir en el devenir no solo de las experiencias vitales de los estudiantes, sino de todos y todas las que hacemos parte de la experiencia pedagógica. Una pequeña brisa (considerada un impulso, una frase de aliento, una pauta, un elogio) puede generar una transformación significativa en la vida de nosotros y de nuestros estudiantes, y una gran estrategia puede no generar absolutamente nada significativo, pasar desapercibida. En este sentido, la pedagogía podría tratarse en profundidad a través de cientos de referentes y estudios científicos; pero, tal vez, la potencia de sus efectos está en las pequeñas cosas, en las micronarrativas que construimos en el día a día mediante los afectos, el tono de la voz, los alientos, la paciencia y la escucha directa, por mencionar algunas acciones que parten de lo sencillo. De ahí que en Danza Contexto siempre nos enfocamos en trabajar desde lo sencillo, que es lo que nos brinda la cotidianidad. Y lo cotidiano se basa en resaltar y devolver la mirada a esas cosas pequeñas que uno difícilmente nota en el tiempo y el espacio, hacerlas importantes y construir mundos posibles, mundos fantásticos y atrevidos que tienen su fuente en la simpleza de nuestro día a día.

El juego

“Hay algo en las niñas y en los niños a lo que no me pude enfrentar y mucho menos llevar la contraria. Me refiero al juego [...] En el juego de estos chicos podrían estar implícitas muchas de las ideas que contiene este taller, por supuesto, sin un orden y ningún tipo de sistematización” (Marco Gómez 2011).

El espacio del aula ordenada y clasificada como recinto de aprendizaje tiene una correlación directa con el silencio, en el que pareciera que el cuerpo debe quedar pasmado en una silla para recibir el conocimiento. Se olvida el cuerpo para darle cabida a la razón, como si la razón y el cuerpo fuesen entidades foráneas, como si el conocimiento y la emoción fuesen de planetas distintos, como si el uno no implicara el otro, y viceversa. Nos enseñaron a olvidar el cuerpo y a transportarlo de aula en aula, de maestro en maestro y de silla en silla, para adquirir una serie de informaciones que, en general, ya no nos pertenecen y nunca nos pertenecieron. El

flujo de conocimiento es como el río que pasa frente a los ojos y se lleva las cosas para nunca regresarlas de vuelta.

Por otro lado, los padres aplauden que sus pequeños hijos e hijas den sus primeros pasos, celebran cada palabra que aprenden y la manera en que autónomamente comienzan a construir sus propias frases, cuando comienzan a reírse a carcajadas, a sentir el éxtasis y el placer de su propia felicidad. Posteriormente, entran a las escuelas donde tienen que hacer todo lo contrario: sentarse en una silla y quedarse quietos y callados. ¿Qué les pasó a los padres que celebraban sobrecargados de emoción el hecho de que aquella niña o niño se moviera por doquier y balbuceara jeringonzas?, ¿y qué pasa con ese infante acallado, disciplinado y organizado? Tal vez tenemos una percepción del desarrollo de la adultez en la que los cuerpos deben ser aquietados y las voces silenciadas, en la que la mente se sobrepone al cuerpo y, como mencioné, en la que el conocimiento no se incorpora sino solo se in-cerebra.

Por su parte, el juego en la jornada disciplinante de la escuela tiene un lugar y un tiempo determinado que se conoce como el tiempo del ocio y al que, evidentemente, no se le da la importancia que se le da al tiempo del supuesto saber. En este sentido, el placer está aislado del saber, el ser del aprender y, por tanto, el juego del conocimiento y del aprendizaje.

Ahora bien, las escuelas también tienen sus jornadas lúdicas sistematizadas y proyectadas hacia lo que se conoce como el “buen uso del tiempo libre”; y es aquí, generalmente, donde se sitúan las clases de arte. La jornada designada para las artes tiene esa función intermedia en la que se valora la expresión como una manifestación del *hacer*: hacemos dibujos, hacemos cerámica, hacemos tejidos, hacemos piruetas y hacemos rondas. Y la danza viene siendo una de estas artes que centra su atención en la expresión corporal y el bienestar físico.

Las clases de danza, en la mayoría de las instituciones educativas, se plantean dentro de un sistema que se enfoca en promover la expresión y el trabajo plástico corporal al servicio de modelos basados en el orden, el silencio y, sobre todo, en el aprendizaje por imitación. Observemos el lugar donde se imparten las clases de danza. Un salón de danza es un espacio vacío que, generalmente, tiene los espejos en una sola pared. El maestro o la maestra entra, se pone frente a sus estudiantes, da instrucciones, realiza una serie de movimientos, y sus estudiantes le imitan. El espejo es el lugar de corroboración de éxito o fracaso de la imitación. Entonces, las actividades artísticas, a las que también se les llama lúdicas, en ocasiones, pecan por su misma denominación. Pero ¿qué es de la danza sin la creatividad que surge del individuo en relación con el goce que experimenta consigo y con los demás? El juego como estrategia metodológica para la formación en danza orienta el aprendizaje hacia el movimiento creativo, el cual requiere una experiencia corporal sensible y genuina. Llevar el juego al aula de aprendizaje, al aula de conocimiento o al aula de actividades artísticas es reconocerlo y legitimarlo como potencial de aprendizaje que surge de la experiencia individual y grupal.

Las niñas y los niños inventan constantemente juegos de roles, de competencia, juegos creativos en los que transforman el sentido y el significado de las cosas, juegos que muchas veces son violentos y agresivos, en los que las relaciones corporales se hacen más evidentes. El juego es el lugar donde se entra en contacto con la intimidad del otro: su cuerpo. Incentivar el juego hacia un camino pedagógico y educativo es la manera a través de la cual Danza Contexto ha incidido en la consciencia y en el goce de las niñas y los niños que han hecho parte de este proyecto. Desde el juego, nos permitimos deambular el espacio del caos, siempre con la pregunta por el potencial y la validez del juego en relación con el trabajo artístico y social, el trabajo formativo y constructivo de seres humanos que habitan las diversas realidades de sus contextos. El juego lo pensamos como una potencia constructiva de lo social en cuanto relación de sujetos heterogéneos. Frente a esto, Bibiana Carvajal manifiesta: “Trabajar con niñas y niños es entender que todos y todas son diferentes, que son esponjas y son reflejo” (Bibiana Carvajal 2011).

El juego es inherente al ser humano en su necesidad de socializar y, por esto, validarlo dentro de esa estructura caótica es una manera de reconocer la autonomía en los procesos de construcción social. Las maestras y los maestros de Danza Contexto nos cuentan que, cuando llegan al salón, en general, las niñas y los niños están en esa isla de desorden y, en vez de llamar la atención para volver al silencio y al orden, identifican que ese caos, generalmente, es producto de un juego. Tanto el juego como el caos producen escenarios donde el cuerpo y la emoción se funden el uno con el otro, donde la risa, la carcajada, el grito y el llanto hacen parte del repertorio de expresiones que surgen en el presente, en la emoción y en el estar aquí y ahora participando dentro de un sistema aparentemente desorganizado y caótico. El bailarín colombiano Rodrigo Estrada se refiere a la risa en su capacidad de fundir el cuerpo y la emoción en una sola materia: “Cuando una persona libera su risa, no hay un pequeño fragmento de felicidad que no acuda al rostro por un instante, que no se encarne entre los pómulos de tal manera que la emoción venga a ser la misma materia” (Estrada 2003, 6).

Relaciono, a continuación, algunas declaraciones que docentes de Danza Contexto expresan en sus informes pedagógicos, en las cuales reconocen la pertinencia del juego como dispositivo de creación y de formación, dentro de escenarios caóticos:

El grupo constituyó su vuelo hacia la isla del desorden; pienso que [es importante] estimularlos a partir de la creación con un objetivo claro, donde sean ellos y ellas los que tienen el protagonismo y sean los responsables de armar la creación; y esto logra, de alguna manera, centrar su atención. (Carolina Van Eps 2011)

A pesar de que son chicas y chicos muy agresivos, son también personas maravillosas y llenas de ideas y movimientos estupendos. Aunque les cuesta entablar diálogos tranquilos, son grandes creadores de movimiento y logran rápidamente construir en equipo. (Bibiana Lagos 2012)

Parte del silencio y la concentración tiene que ver con el afán de mi parte hacia la obediencia y la copia... Pero, al verlos subidos en los pupitres o gritando o revolcándose, sentía unos talentos y destrezas que jamás iban a adquirir a través de un profesor regañón, de una cosa tan limitada y tan poco imaginativa como la danza contemporánea. (Marco Gómez 2012)

Considero que, con el juego dentro del caos y el caos que produce el juego, se crea una disposición del ser en el mundo que manifiesta que tanto goce como placer están ligados a la estimulación sensorial que estos producen. De esta manera es como en Danza Contexto transitamos los espacios de formación, abordando el cuerpo como un terreno fantástico donde se moviliza la construcción continua de identidades, siempre relacionales, siempre incompletas, como efecto temporario e inestable, caótico y lúdico (figura 3).

Formar en el caos

Formulamos una pedagogía abierta al caos como un aspecto clave dentro del sistema educativo disciplinante; el caos como forma natural de expresión en niños y niñas, en el que el cuerpo, directamente articulado con la emoción, no es enemigo de la pedagogía y en el que la individualidad no es una amenaza al sistema. Generalmente, como docentes, no llegamos a hacer consciencia del potencial del caos, ni de aprovechar los momentos de caos para identificar aspectos relevantes del comportamiento de los niños y de las niñas, no nos sumergimos en el universo de la infancia sabiendo que nosotros también fuimos infantes y que esa infancia sigue resonando en nuestro interior.



Sabemos que es muy difícil educar dentro de un estado caótico, y esto se debe también a la existencia de paradigmas instaurados sobre el *deber ser* de la educación. ¿La educación debe necesariamente enfilar las directrices del orden?, ¿los criterios de evaluación deben necesariamente abocar a resultados predecibles?, ¿podemos realmente medir el impacto de lo que enseñamos?

En el momento en el que percibimos la potencia del caos podemos adentrarnos en la tarea de reconocer las *formas* que definen ese caos. La identificación de dichas formas puede controvertir las decisiones pedagógicas que traemos y puede también invitarnos a trabajar de una manera mucho más cercana a las acciones espontáneas de las niñas y de los niños. Las *formas* del caos son circulares, espiraladas y rizomáticas, *formas* complejas que abren la perspectiva y percepción multidimensional del entorno educativo. Frente a esto, la maestra María Teresa Jaime (2010) señala: “El cuerpo se trabaja como material generador de espacios que se pueden recorrer y habitar”.

El caos como lugar de incidencia pedagógica permite el reconocimiento de la heterogeneidad, el descubrimiento del otro a través de uno mismo. Es la manera de abordar la construcción de identidades intersubjetivas a través del reconocimiento del otro como distinto, lo que es, en palabras de Todorov (1987), “darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro... Dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie” (102).

La complejidad educativa es percibida dentro de la complejidad humana cuando nos damos cuenta de que una causa no provoca necesariamente un efecto lógico y cuando los efectos pueden ser múltiples y totalmente impredecibles. Hay variables que siempre están afectando el comportamiento individual y social, así como el contexto en el que habitamos. El caos es el fenómeno que surge del encuentro de una diversidad de subjetividades, de las cuales cada una comprende un microcosmos; por eso, la responsabilidad de la docencia frente al caos es enorme, sobre todo, cuando nuestro territorio de trabajo es el propio cuerpo.

Frente a esto, nos preguntamos si realmente es tan difícil trabajar, construir o enseñar sobre una base caótica, ¿o es difícil porque ignoramos su potencial?, ¿el desconocimiento de una

Figura 3. Presentación final del proyecto Danza Contexto (2018). Obra: El cuerpo de los colores. Docente: Tatiana Hernández. Fotografías: Shinna Gaitán

condición natural como es el caos ha producido la incapacidad de enseñar a partir de este? Estos interrogantes no son una alegoría al caos, ni mucho menos una propuesta para incentivarlo, sino una forma de apropiarlo dentro de un sistema de pensamiento que sea capaz de abordar situaciones complejas. Esto es, reconocer la danza como una práctica que permite la exposición y exploración del ser desde su corporeidad plena, permitir a la pedagogía de la danza operar como pedagogía para la vida, sin limitarse a la transmisión instrumental de un saber, sino enfocándose en el objetivo de cuidar de la vida en todas sus dimensiones, de cuidar el saber de las niñas y los niños, reconociendo sus discursos y sus exploraciones multisensoriales, porque es desde allí que es probable que comencemos a construir miradas críticas frente a nuestro entorno, frente a la autonomía de nuestros cuerpos y frente a las maneras en que abordamos la construcción de identidades diversas.

La pedagogía en artes para la infancia es un campo de infinitas posibilidades y de numerosas preguntas; las niñas y los niños son tan heterogéneos como es la naturaleza, como es la humanidad. Las múltiples identidades nos permiten comprender que el campo de la formación, así como el campo de la creación, son infinitos y merecen ser expandidos hacia la investigación, la exploración y la indagación de nuevos universos. El trabajo se vuelve fructífero y se potencia a la hora de solo ponernos a pensar lo que hacemos, para quién lo hacemos, por qué lo hacemos y cómo nos involucramos los adultos en este universo de la infancia. Porque el universo de la infancia atraviesa toda nuestra corporeidad.

[NOTAS]

1. Voces de los niños y niñas participantes del proyecto Danza Contexto (2010, 2011 y 2012) registradas en cuadernos de notas y documentos audiovisuales.

REFERENCIAS

- Adams, Henry. 2016. *The Education of Henry Adams*. Connecticut: Martino Fine Books.
- Estrada, Rodrigo. 2003. "Momento de movimiento, o sobre la felicidad". En *Pensar con la danza*, ed. por Carlos Eduardo Sanabria Bohórquez y Ana Carolina Ávila Pérez, 25-38. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. https://issuu.com/plandanza/docs/pensar_con_la_danza
- Gómez, Marco, Bibiana Carvajal, Carolina Van Eps, María Teresa Jaime, Alba González y Andrés Lagos. (2011-2014). *Informes pedagógicos proyecto Danza Contexto*. Bogotá: Fundación Formarte Danza y Música.
- Hernández, Luisa. 2013. "Hannah Arendt: La pregunta por lo político como elemento constitutivo de la realidad". En *Reflexiones y contextos de la educación artística en Colombia*, 52-67. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rancière, Jacques. 2003. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rosales, Carolina, Juliana Atuesta, Diany Garnica y Carolina Ramírez. 2015. *Cuerpo Presente: una pedagogía para la creatividad*. Bogotá: Idartes.
- Sánchez, José A. 2016. "Nosotros: Marcos para instituir el plural". En *Componer el plural: Escena, cuerpo, política*, ed. por Victoria Pérez Royo, 31-53. Barcelona: Polígrafa. <https://redit.institutdelteatre.cat/handle/20.500.11904/1123>
- Todorov, Tzvetan. 1987. *La conquista de América: El problema del otro*. México: Siglo XXI.