

Danza inclusiva, pedagogía gestáltica y pensamiento sistémico: una sistematización pedagógica desde la práctica somática

Triana Fernández Huguet

Seminario teórico-práctico de Danza Inclusiva Origami. Universidad de la República (UDELAR), CENUR Este, CUCEL, Melo. Julio de 2026.

Resumen

El presente trabajo sistematiza los contenidos teóricos y metodológicos abordados en una sesión del Seminario de Danza Inclusiva Origami, dictado en la Universidad de la República (UDELAR), en el marco del CENUR Este (CURE–CUCEL, Melo). La propuesta articula la danza inclusiva con la pedagogía gestáltica, el pensamiento sistémico y hallazgos recientes de la neurociencia del cuerpo, con el objetivo de fundamentar el conocimiento somático como una fuente legítima de aprendizaje, en diálogo crítico con la racionalidad académica tradicional. Se describe la estructura de la sesión práctica, se explicitan sus fundamentos teóricos y se reflexiona sobre las estrategias docentes empleadas para transmitir contenidos corporales complejos a públicos diversos. El texto se inscribe en un proceso más amplio de sistematización de una trayectoria de veintiséis años de docencia en danza inclusiva.

Palabras clave: danza inclusiva; pedagogía gestáltica; pensamiento sistémico; conocimiento somático; neurociencia del cuerpo.

1. Introducción

El presente texto surge como una sistematización pedagógica a partir de la experiencia docente en el Seminario de Danza Inclusiva Origami, dictado en la Universidad de la República (UDELAR), sede CENUR Este, en las localidades de CURE y CUCEL (Melo). Su propósito es dar forma escrita a una práctica

que integra la danza, la pedagogía gestáltica, el pensamiento sistémico y la neurociencia del cuerpo, construida a lo largo de una trayectoria de veintiséis años como bailarina, docente de danza contemporánea e inclusiva, terapeuta gestáltica de grupos, niños y adultos, e investigadora en educación somática.

El desafío que orienta esta sistematización es doble. Por un lado, se trata de formalizar un saber construido fundamentalmente en la práctica corporal, sin que dicha formalización desvirtúe su esencia experiencial. Por otro, se busca posicionar el conocimiento somático como una fuente de aprendizaje tan válida como la racionalidad discursiva que suele privilegiar el ámbito académico. Este segundo punto constituye, como se desarrollará más adelante, uno de los ejes críticos de la propuesta.

2. Marco teórico

2.1. Conocimiento somático y neurociencia del cuerpo

La propuesta pedagógica se sustenta en el reconocimiento del cuerpo como fuente primaria de conocimiento, en línea con los aportes de Feldenkrais (1972) sobre la conciencia a través del movimiento y con el trabajo de Bertherat y Bernstein (1976) acerca de la autocura y la gimnasia consciente. A ello se suma la perspectiva de Castellanos (2022), cuya obra sobre la neurociencia del cuerpo aporta un sustento científico contemporáneo a la práctica somática. En particular, resulta relevante el concepto de interocepción —descrito por esta autora como una suerte de "sexto sentido"— entendido como la capacidad de reconocer sensaciones internas tales como la respiración, el latido cardíaco o la ubicación del cuerpo en el espacio, junto con la propiocepción, que remite a la percepción de la posición y el movimiento corporal. Estos hallazgos permiten fundamentar,

desde la evidencia neurobiológica, beneficios de la danza y el movimiento que la práctica somática viene señalando desde hace décadas.

2.2. Pedagogía gestáltica y el ciclo de la experiencia

El enfoque gestáltico aporta a esta propuesta tanto un marco teórico como una serie de herramientas metodológicas. Se retoman en particular los planteos de Perls (1973) sobre el enfoque gestáltico y de Spangenberg (2010), cuya lectura de la terapia gestalt como "un camino de vuelta a casa" ofrece una orientación teórico-metodológica para el trabajo grupal. En el plano específicamente pedagógico, se recupera el aporte de Woldt (2009), quien desarrolla la noción de creatividad en la enseñanza desde una perspectiva gestáltica.

Un concepto central en este marco es el del ciclo de la experiencia o "ciclo de energía", que describe las etapas por las que transita una experiencia, desde la sensación inicial hasta su cierre. Desde esta perspectiva, la repetición de patrones sin que los procesos alcancen un cierre puede derivar en comportamientos que se fijan de manera rígida o neurótica. La práctica del "darse cuenta" (awareness) se plantea, en consecuencia, como una herramienta fundamental para interrumpir estas inercias y habilitar una transformación en la percepción de la realidad. El aprendizaje se concibe, en este sentido, como un proceso de toma de conciencia antes que como un proceso primariamente cognitivo: se aprende al sentir y al actuar, y sólo después —o en paralelo— al pensar.

2.3. Pensamiento sistémico: el cuerpo como totalidad relacional

La dimensión sistémica de la propuesta se apoya en los desarrollos de Capra (1996) sobre la trama de la vida, y en la perspectiva antropológica de Le Breton (1990) acerca del cuerpo y la modernidad. Ambos autores permiten sostener una visión relacional del cuerpo, entendido no como una suma de

partes aisladas sino como un sistema complejo cuyo funcionamiento excede la lógica de sus componentes tomados por separado: el todo es considerablemente más que la suma de las partes. Esta perspectiva habilita, a su vez, la incorporación de dimensiones epigenéticas y ancestrales en la comprensión del movimiento y de la experiencia corporal, así como una lectura del cuerpo en diálogo permanente con su entorno social y cultural.

A este marco se suma el aporte específico de Fernandes, con su desarrollo del método DanceAbility como propuesta de inclusión a través del movimiento, que constituye uno de los antecedentes técnicos directos de la práctica de danza inclusiva aquí sistematizada.

3. Metodología: descripción de la sesión práctica

3.1. Dinámica y estructura del taller

La sesión analizada se organiza en torno a una dinámica de desplazamiento por el espacio, en la que las participantes deben sostener líneas de movimiento y niveles de concentración determinados, repitiendo la secuencia hasta su completa integración. El uso de recursos escenográficos —como una iluminación de tipo psicodélico— cumple la función de generar un clima propicio para la desconexión de las preocupaciones cotidianas y la disposición corporal hacia la exploración.

El relato de las participantes, recogido durante la sesión, da cuenta de una experiencia de comodidad y bienestar asociada a la posibilidad de habitar plenamente el movimiento presente, dejando en un segundo plano las preocupaciones externas al espacio de trabajo. En este marco, la improvisación y el juego se sostienen como componentes centrales para la integración grupal, en tanto habilitan una disposición corporal más libre y menos mediada por el control consciente.

3.2. Estrategias docentes: horizontalidad y accesibilidad del lenguaje

Un aspecto relevante de la propuesta pedagógica es la traducción de conceptos complejos —como el de "salida de la zona de confort"— a un lenguaje corporal accesible para públicos diversos, incluidos contextos profesionales ajenos al campo artístico, como el de equipos médicos. Esta estrategia de comunicación se sostiene en un estilo docente que privilegia la horizontalidad y la cercanía por sobre posturas jerárquicas rígidas, con el objetivo de generar un clima de confianza que habilite una participación genuina.

En este sentido, se sostiene que la enseñanza teórica resulta insuficiente si no se articula con la experiencia práctica y vivencial: no es posible transmitir cabalmente una sensación física, ni tampoco un dolor, sin haberla experimentado en primera persona. Esta afirmación, lejos de desestimar el valor de la teoría, subraya la necesidad de que ésta se construya en diálogo constante con la vivencia corporal.

4. Discusión: hacia una legitimación del conocimiento somático

4.1. Tensión entre racionalidad académica y saber corporal

Uno de los ejes críticos que atraviesa esta sistematización es la tensión entre la racionalidad discursiva, históricamente privilegiada por las instituciones académicas, y el conocimiento somático construido en la práctica artística y corporal. Frente a la tendencia de las instituciones universitarias a priorizar la racionalidad por sobre el cuerpo, esta propuesta sostiene la necesidad de validar el saber somático y artístico como una práctica de conocimiento seria, con estatuto epistemológico propio, y no meramente como un complemento ilustrativo de contenidos teóricos.

4.2. El taller como laboratorio de experimentación

En coherencia con lo anterior, el taller se concibe como un laboratorio de experimentación en el que el cuerpo constituye la fuente primaria de conocimiento. Esta noción de laboratorio permite correr la práctica de danza inclusiva del lugar de mera actividad recreativa o terapéutica, para posicionarla como un espacio legítimo de producción de saber, con sus propios procedimientos, materiales de referencia y criterios de validación —entre ellos, el diálogo con la neurociencia contemporánea y con marcos teóricos consolidados como la pedagogía gestáltica y el pensamiento sistémico.

desde una mirada sistémica: exploración somática, pedagogía Gestáltica y DanceAbility

5. Reflexiones finales

La sistematización aquí presentada constituye un primer paso en la formalización escrita de una trayectoria docente de veintiséis años en el campo de la danza inclusiva, la educación somática y la terapia gestáltica. El desafío que persiste es el de continuar traduciendo a un texto académico una práctica cuyo núcleo es fundamentalmente experiencial, sin que dicha traducción diluya su especificidad. En este sentido, la articulación entre pedagogía gestáltica, pensamiento sistémico y neurociencia del cuerpo ofrece un marco conceptual robusto para sostener, con fundamentos teóricos explícitos, una práctica que reconoce en el cuerpo —y no únicamente en el discurso— una vía legítima y necesaria de aprendizaje y transformación personal.

Referencias bibliográficas

Bertherat, T. y Bernstein, C. (1976). El cuerpo tiene sus razones: autocura y gimnasia. Paidós.

Capra, F. (1996). La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. [PDF](#)

- Castellanos, N. (2022). Neurociencia del cuerpo. Kairós.
- Feldenkrais, M. (1972). La conciencia a través del movimiento. Paidós.
- Fernandes, R. (s.f.). DanceAbility: inclusión a través del movimiento.
- Le Breton, D. (1990). Antropología del cuerpo y modernidad. Presses Universitaires de France.
- Perls, F. (1973). El enfoque gestáltico. Cuatro Vientos.
- Spangenberg, A. (2010). Terapia Gestalt: un camino de vuelta a casa. Teoría y metodología. Psicolibros Universitario.
- Woldt, A. L. (2009). Gestalt Pedagogy: Creativity in Teaching. Gestalt Review, 13(2), 135–164. [PDF](#)

Melo

Origami- Pliegues de Movimiento

Seminario teórico práctico de danza inclusiva, pedagogía gestáltica y pensamiento sistémico
CURE- CUCEL-UDELAR

Bailarina, docente e investigadora Triana Fernández Huguet [Portafolio Danza](#)

Profesional de la danza egresada de Universidad de la República, con trayectoria en gestión, docencia y trabajo comunitario. Coordinó durante más de diez años un festival de danza para infancia y juventud en Uruguay y Bolivia, y participó en residencias y ponencias en Latinoamérica.

Cuenta con más de 20 años de experiencia docente en Administración Nacional de Educación Pública y programas del Ministerio de Educación y Cultura. Se especializa en danza integradora, educación somática y terapia gestáltica, con foco en contextos educativos y sociales.

Inscripciones abiertas hasta el 22 de junio.